האוניברסיטה הפתוחה

10485

סיכום מאמרים

פרקים בסוציולוגיה של החינוך

(כולל תשובות לשאלות קריאה מודרכת)

אביב 2018ב'

נינט הלל

הכיתה כמערכת משמעויות

יצחק קשתי, מרדכי אריאלי ויהודית הראל

מבוא

מאמר זה מתמקד בפעילות יחסי הגומלין בין התלמיד למורה במהלך השיעור בביה"ס וחוקר את המשמעויות שמייחסים התלמידים והמורים לפעולות הגומלין הללו.
רוב המחקרים בביה"ס בישראל נחקרים על-פי הגישה הפונקציונליסטית. בעשורים האחרונים, קמו מבקרים על הגישה ובתוכם הגישה הפרשנית אשר ראו בגישה הפונקציונלית, גישה שמדגישה יתר על המידה את ההיבטים הנחשבים כפונקציונליסטים עבור מערכת החינוך. לטענתם, ההבחנה בין פונקציונלי ללא פונקציונלי ומה שאינו פונקציונלי מוגדר כסטייה, מראה שהאידיאולוגיות מאששים את עדיפותן של קבוצות חברתיות מסוימות.
הגישה הפרשנית מעדיפה לתאר את החוקר כפרשן מערב התנסות אישית במהלך ביאור התופעה החברתית.
טיעוניה המרכזיים של הגישה הפרשנית הם:

- עניינה של הסוציולוגיה הוא בפעולה המשמעותית ולא בהתנהגות.
- משמעויות ידועות מתקיימות באמצעות אישורן מחדש בפעולות.
- פעולות עשויות לגרום לשינוי המשמעויות.

החוקרים הפרשניים רואים את הפרט מגדיר את המציאות החברתית יותר מאשר המציאות מגדירה את הפרט. המציאות החברתית מתקיימת ומשתנה באמצעות ובמהלך יחסי הגומלין בין המשתתפים.

דרכי המחקר הפרשני

על פי הגישה הפרשנית, הלימוד וההוראה בכיתה הם פעולות המתבצעות במסגרת קשרי גומלין חברתיים המתקיימים מראשית השיעור ועד סופו. במהלכו עוסק כל אחד מן המשתתפים בייחוס משמעויות לפעולות של אלה שעמם הוא בא בקשרי גומלין. משמעויות אלה מנווטות את מעשיו ועל פיהן הוא מכריע אם להתמיד בקו הפעולה בו הוא נקט או להפר אותו ולנסות קו פעולה אחר. המשמעויות שמייחסים תלמידים ומורים בשיעור, הן היבטים מרכזיים בתהליך הלימוד וההוראה.
בסדרה של מחקרים בביה"ס ובכיתות הלימוד שנערכו, ננקטו שיטות מחקר המבוססות על הגישה הפרשנית, על העמדת החוקר כפרשן של תצפיות. הם אינם משתמשים בכלים מובנים כשאלונים וכראיונות כאמצעים בלעדיי או עיקריים. הם נוהגים לבסס את חקירתם על קירבה אינטימית באמצעות תצפיות. במהלך התצפיות החוקרים משתדלים לגלות דפוסים בפעילותם של המשתתפים בסיטואציה. גם הפירוש שהם נותנים לדפוסים האלה נעשית על יסוד המשמעות שהם מניחים. בכל מקרה של קו פעולה שונה שננקט על ידי הנצפה, משתדל הצופה להבין מה המניע של הנצפה בשינוי קו הפעולה בה הוא נקט.
אין ערובה לכך שהחוקרים אכן יגלו בתצפיותיהם דפוסים בפעולות המשתתפים וחריגות מדפוסים אלה. ובנוסף, הביאורים שהחוקרים מייחסים לדפוסים ולחריגות שהם מצליחים להבחין, הן משמעויות שמייחסים הפועלים להתנהגויות אלה. שיטת המחקר התצפית-פרשנית, היא מחקר מיקרו חברתית.

מהלך המחקר

המחקר נערך ע"י תצפיות בשלוש כיתות (ו', ה', ב') בבית ספר דתי בעיירת פיתוח. התצפיות נערכו בשלושה שלבים.

1. <u>שלב החלוץ</u> - במהלכו נערכו 11 תצפיות. 5 מהן בשיעורים מקריים, 3 בסיטואציות לא פורמליות (הפסקות ושיעורים חופשיים) ו-3 בחדר המורים. במהלך התצפיות ביקש הצופה לגלות דפוסים בפעילותם של המשתתפים או בנקיטה קו פעולה שונה משנקטו קודם. ולנסות להבין את משמעות דפוסי הפעולה או השינויים בהם.
2. <u>שלב התצפיות הלא מונחות</u> - בעקבות תצפיות החלוץ ועל פי שני שיקולים של צוות המחקר, נערכו 25 תצפיות לא מונחות בכיתות: 6 בכיתה ב', 9 בכיתה ה' ו-10 בכיתה ו'.

3. <u>שלב התצפיות המונחות</u> - בעקבות התצפיות הלא מונחות, סומנו על ידי הצופה וצוות המחקר התנהגויות דפוסיות של מורים ותלמידים שמשמעותן עדיין לא ברורה להם. התנהגויות אלה נוסחו לשאלות המחקר. נערכו 6 תצפיות: 2 תצפיות בכל אחת מ-3 כיתות המחקר.

בנוסף לתצפיות, נערכו ראיונות ושיחות עם הפועלים במטרה להבין את המשמעות שהם מייחסים לפעולותיהם ובמטרה לאשש או להפריך את ביאורן. להשלמת המידע, החוקרים נעזרו בחומר תיעודי כגון: חוזרים, גליונות נוכחות של המורים והתלמידים, לוחות מודעות, פלקטים בכיתות ועוד.

החוקרים במאמר זה, בחרו לבאר סוג אחת של התנהגות דפוסית: <u>מיקומם של התלמידים בכיתות הלימוד</u>. בשלושת כיתות התצפית נטו התלמידים להתמיין לקבוצות אחדות, הן על פי מקום ישיבתם בכיתה, והן על פי טיב פעולותיהם הלימודיות והאינטראקציות שקיימו בינם לבין עצמם ובינם לבין המורה. החוקרים שאלו כיצד נוצר המיון ומה המשמעות שיש לו עבור המורה ועבור התלמידים. מתצפיות שלושת הכיתות עלה שבכולן המורה היא זאת שקובעת את מיקום התלמידים, התלמידים אינם רשאים לעבור מקום ישיבה ללא אישור המורה.
יש שני היבטים לבעיית מיקום התלמידים בכיתה.

1. הגיאוגרפיה היציבה-למדי של הכיתה.
2. משמעות המעברים ממקום למקום.

תצפית בכיתה ו'
מקומות הישיבה מסודרים ב-4 טורים. סדר הישיבה נקבע על ידי המורה ונשאר יציב למדי לאורך התצפיות. שולחן המורה ממוקם מול הטור השני מימין. במהלך השיחה והשיעור, היא נכנסת מעברים של הטור הראשון והשני ומעט מאוד לטור השלישי והרביעי. רוב השיעור המורה פונה לאגף הימני. ניתן לראות שהתלמידים באגף הימני משתתפים באופן פעיל ברוב השיעורים. הפעילים ביותר נמצאים הכי קרוב למורה.
בראיון עם הצופה, התבקשה המורה להסביר מהן השיקולים שעל פיהן היא קובעת את סדר הישיבה בכיתה. לדבריה: היא מנסה להושיב תלמידים כך שלא יפריעו אחד לשני ואם אפשר שיעזרו. היא לא מחליפה מקומות ישיבה לעיתים קרובות, רק כשמתעורר צורך. גישתה של המורה לגבי מיקום התלמידים הביאה להתגבשותן של קבוצות לא פורמליות. לקבוצת התלמידים הטובים במוקד הכיתה, כשבשולי הכיתה ובמרחק גדל והולך מהמרכז, מסתדרות קבוצות משנה הנמצאות במגע מועט עם המורה ועם נושאי השיעורים. בכיתה נוצרה מעין 'אמנה חברתית' . מצד אחד, המורה מקבלת ומעלימה עין מקבוצות לא פורמליות בכיתה, כל עוד והן שומרות על 'פרופיל נמוך'. ומצד שני, הקבוצות הלא פורמליות מאפשרות למורה לנהל את השיעורים ללא הפרעות. מה שמייחד את תמונת המצב בכיתה הוא הצלחת המורה לרקום יחד עם תלמידיה מציאות חברתית המוסכמת הדדית.

תצפית בכיתה ה'
מקומות הישיבה מסודרים ב-4 טורים. סדר הישיבה נקבע גם כאן על ידי המורה. בכיתה זו קשה להגדיר את דפוסי הקבע של ישיבה. במהלך התצפיות חלו שינויים בסדר הישיבה. אך למרות השינויים התקופים, נוצרה קבוצה של תלמידים המשתתפים בשיעורים. הם יושבים בצורה זו או אחרת, בקדמת הכיתה קרובים למורה. שאר הילדים 'המפריעים' מפוזרים בקצווי הכיתה, ששם הם יוצרים 'מוקדי הפרעה'. נראה כי הדפוס הבולט ביותר בסדרי הישיבה בכיתה זו הוא שנוי מקומות הישיבה של התלמידים במידה רבה. החילופים התדירים של מרבית מקומות הישיבה יוצרים השתנות מתמדת של תבנית הכיתה. נראה שהמורה רואה בהתארגנויות בלתי פורמליות בכיתתה כאיום על סמכותה. היא נאבקת נגד זה על ידי שבירת כל התקשרות באמצעות חילופי מקומות תדירים. לדבריה: 'אני מחליפה מקומות לעיתים קרובות כעונש... אני צריכה להשתמש בכל האמצעים כדי לעשות סדר... אני מנסה להפריד בין גורמים מתסיסים כדי שלא ייווצרו בכיתה מוקדי הפרעה'.
ואולם, תלמידים שאינם מצליחים להיערך בקבוצות מנותקים מן המורה. מרבית הפעילות בכיתה עוינת כלפי המורה ובאה לידי ביטוי בהמולה מתמדת, בצעקות, ברעש ובהתפרצויות.
שיטת המיקום הנייד היא טקטיקה של פיקוח האמורה להבטיח את שליטת המורה במצב הכיתתי, תוך

מניעת התקשרויות בין התלמידים. אולם, נראה כי המחנכת של כיתה ה׳ לא מצליחה ליצור הגדרות מצב המשותפות עם תלמידיה, המאפשרות שיגרה חינוכית כלשהי. אין בה נורמות התנהגויות, ציפיות המורה אינן מקובלות על התלמידים והם מבטאים תגובות של דחייה. המורה מפעילה אסטרטגיות קיצוניות של הפגנת כוח בעיקר באמצעות שינוי תכוף של מקומות ישיבה.

תצפית בכיתה ב׳

מאורגנת בשיטת ה׳פעלתנית׳. 4 שולחנות גדולים. המיקום אינו קבוע. המורה מושיבה את הילדים בכל שיעור על פי סדר שונה. המורה מסבירה את השיקולים שהדריכו אותה במיקום התלמידים: שיטת הלמידה המועדפת עליה היא השיטה הפעלתנית או יחידנית, משום שלפי שיטות אלה יש התחשבות בילד בהתאם ליכולתו. סדר הישיבה אינו מקרי והוא משרת מטרות דידקטיות. היא מושיבה את הילדים באופן כללי על פי רמות ולא לגמרי בצורה הומוגנית, שתהיה התאמה מבחינת אופי של הילדים. בכל שיעור היא משנה את סדר הישיבה, משום שהילדים לא באותה רבה בכל המקצועות. וכך החזק עוזר לחלש והחלש נעזר על ידי החזק. בנוסף, כשהם קמים בסוף שיעור כפול ומחליפים מקומות הם מתרעננים קצת.
גם בכיתה זו לא נוצרו קבוצות משנה מוגדרות. כשהמורה מלמדת באורח פרונטלי, היא משתדלת לגוון את שאלותיה ולפנות אל כל התלמידים. כשילד ניתק מהשיעור, המורה מחזירה אותו במהירות על ידי שאלה כלשהי או פניה ישירה. המורה מפעילה אותם באורח שוטף ואינה מניחה להם להתנתק מן השיעור.
בכיתה ב׳ נוצרה שיטת מיקום המהווה שילוב של מיקום יציב ונייד. המיקום משנתנה על פי המקצוע הנלמד, אבל הסדר נשאר יציב לאורך זמן. המורה מציגה רציונל דידקטי כהסבר לשיטתה, אך נראה כי הניידות משרתת גם צרכי שליטה בילדים. המורה הצליחה לגבש דפוסי פעולה מוגדרים. היא רקמה עם תלמידיה מציאות המוסכמת ומקובלת הדדית, במסגרתה היא מפעילה את התלמידים תוך כדי בידול וניסיון ׳לקדם כל פרט בהתאם ליכולתו׳.

סיכום ומסקנות

במאמר זה הובאו נתונים אתנוגראפיים משלוש כיתות בבית ספר יסודי בעיירת פיתוח. נתונים אלה מציגים התנהגויות דפוסיות מצד מורות, המתבטאות במיקומם של התלמידים בכיתותיהן.
<u>בשלב הפתיחה של המחקר</u>, החוקרים התרכזו בשאלה הכללית מה עושים בני אדם (תלמידים ומורות) אלה לאלה במסגרת ובנסיבות ארגוניות נתונות.
<u>נקודת המוצא של המחקר</u> התמקד בתהליכים האופייניים והדפוסים למציאות החברתית של בית הספר. החוקרים ביקשו לחזק במידת האפשר את התוקף הפנימי של ממצאיהם, לוודא שהתצפיות אכן מכוונות אל סיטואציות אופייניות שאינן מתעוותות בגלל נוכחות הצופה בכיתה. ולשם כך ננקטו 2 אסטרטגיות:

- עלה האפשרות שבמהלך התצפיות, מנהל בית הספר והמורות יזמנו את הצופה עם ה׳בימה׳ של בית ספרם ולא עם המתרחש ׳מאחורי הקלעים׳. המורים זומנו לשיחה מובנית מראש. במפגשים האלה, השתדל הצופה למתן את חששות אנשי הצוות.
- האסטרטגיה השנייה בה נקט הצופה בשלב השלישי של המחקר - שלב התצפיות המונחות היא טכניקה של ראיה משולשת:
  1. שיחה מקדימה עם המורה על תכנית השיעור.
  2. תצפית בשיעור.
  3. לאחר השיעור, ריאיון המורה בהקשר להתרשמותה מהשיעור ולמשמעויות שהיא מייחסת לאותם פעולות גומלין בינה לבין תלמידיה.

שאלות

מהן טיעוניה המרכזיים של הגישה הפרשנית?

טיעוניה המרכזיים של הגישה הפרשנית הם:

- עניינה של הסוציולוגיה הוא בפעולה המשמעותית ולא בהתנהגות.
- משמעויות ידועות מתקיימות באמצעות אישורן מחדש בפעולות.
- פעולות עשויות לגרום לשינוי המשמעויות.

מהי דרך המחקר הפרשני?
החוקרים הפרשניים לא רואים בתופעה חברתית כישות בעלת מעמד שאינה תלויה בבני אדם הפועלים בתוכה. הם רואים את הפרט מגדיר את המציאות החברתית יותר מאשר המציאות מגדירה את הפרט. המציאות החברתית מתקיימת ומשתנה באמצעות ובמהלך יחסי הגומלין בין המשתתפים.
הם אינם משתמשים בכלים מובנים כמו שאלונים וראיונות כאמצעים בלעדיים או עיקריים. המחקר שלהם מתבסס על קירבה ואינטימיות באמצעות תצפיות. במהלך התצפיות הם משתדלים לגלות ולפרש דפוסים בפעילותם של המשתתפים ובמצב של שינוי פעולה שנעשה על ידי הנצפה, משתדל הצופה להבין מה המניע לשינוי הפעולה. שיטת המחקר התצפית-פרשנית, היא מחקר מיקרו חברתית.

תארו בקצרה את התצפיות (11) שנערכו בשלושת שלבי המחקר.
המחקר נערך ע"י תצפיות בשלוש כיתות (ו', ה', ב') בבית ספר דתי בעיירת פיתוח. התצפיות נערכו בשלושה שלבים.

1. <u>שלב החלוץ</u> - במהלכו נערכו 11 תצפיות. 5 מהן בשיעורים מקריים, 3 בסיטואציות לא פורמליות (הפסקות ושיעורים חופשיים) ו-3 בחדר המורים. במהלך התצפיות ביקש הצופה לגלות דפוסים בפעילותם של המשתתפים או בנקיטה קו פעולה שונה משנקטו קודם. ולנסות להבין את משמעות דפוסי הפעולה או השינויים בהם.
2. <u>שלב התצפיות הלא מונחות</u> - בעקבות תצפיות החלוץ ועל פי שני שיקולים של צוות המחקר, נערכו 25 תצפיות לא מונחות בכיתות: 6 בכיתה ב', 9 בכיתה ה' ו-10 בכיתה ו'.
3. <u>שלב התצפיות המונחות</u> - בעקבות התצפיות הלא מונחות, סומנו על ידי הצופה וצוות המחקר התנהגויות דפוסיות של מורים ותלמידים שמשמעותן עדיין לא ברורה להם. התנהגויות אלה נוסחו לשאלות המחקר. נערכו 6 תצפיות: 2 תצפיות בכל אחת מ-3 כיתות המחקר.

בנוסף לתצפיות, נערכו ראיונות ושיחות עם הפועלים במטרה להבין את המשמעות שהם מייחסים לפעולותיהם ובמטרה לאשש או להפריך את ביאורן. להשלמת המידע, החוקרים נעזרו בחומר תיעודי כגון: חוזרים, גליונות נוכחות של המורים והתלמידים, לוחות מודעות, פלקטים בכיתות ועוד.

מהי משמעות המיקום בכיתה בעיני המורות ובעיני התלמידים?
על פ התצפיות שנערכו בכיתות, עלה שמיקום התלמידים מוכרעת על ידי המורה. התלמידים אינם רשאים לעבור ממקום למקום ללא אישור המורה. ובנוסף לכך, רוב המעברים מתבצעים ביוזמת המורה ולא כהיענות לבקשה של התלמיד. התלמיד יודע שעניין מקומות הישיבה בכיתה הוא נושא שאין לערער עליו ושהוא אינו יכול להחליט עליו.
שלוש המורות מסבירות את הכרעותיהן בדבר מיקומם היציב של התלמידים בכיתה ואת השינויים במיקום זה כביטוי של שיקול דעת פדגוגי-דידקטי.
מיקום בכיתה מהווה, תחילה ככלי לפיקוח חברתי. על פי התצפית, ניתן לראות ששלושת המורות מתייחסות שונה למשמעות מיקום התלמידים בכיתה, והן עושות בו שימושים שונים.

אלו אידיאולוגיות פדגוגיות של המיקום מנחות את שלוש המורות?
<u>האידיאולוגיות הפדגוגיות של מחנכת כיתה ו'</u>, להושיב תלמידים זה ליד זה כך 'שלא יפריעו אחד לשני ואם אפשר שיעזרו'. גישתה של המורה למיקום התלמידים הביאה להתגבשותה של קבוצת התלמידים הטובים במוקד הכיתה, ומאחר ממוקמות קבוצות פחות פעילות.
<u>האידיאולוגיות הפדגוגיות של מחנכת כיתה ה'</u>, שינוי מקומות ישיבה כענישה, סדר וניסיון להפריד בין גורמים תוססים ולפזר מוקדי הפרעה.
<u>האידיאולוגיות הפדגוגיות של מחנכת כיתה ב'</u>, שיטת לימוד פעלתנית ויחידנית, הן שיטות לימוד המתחשבות בילד בהתאם ליכולתו. היא ממקמת ילדים בעלי הישגים עם ילדים ללא הישגים במטרה שהילדים בעלי הישגים יעזרו לילדים ללא הישגים ובכך שהחזק מחזק את החלש.

אילו דרכי פיקוח חברתי מפעילות המורות באמצעות סמכותן למקם את התלמידים?
<u>למחנכת כיתה ו'</u> תפיסה ברורה כיצד הכיתה צריכה להיראות. היא עושה מאמצים לשוות לכיתתה 'צורה

מאורגנת כהלכה'. היא הצליחה לתווך לתלמידים את ציפיותיה ודרישותיה. מי שיכול - ממלא אחר כל הדרישות. ומי שאינו יכול - חייב לכל הפחות להחזיק ספר ומחברת על השולחן ובשעת הצורך להעתיק מהלוח.
<u>מחנכת כיתה ה'</u>, משנה בתדירות גבוהה את מיקום התלמידים כטקטיקה של פיקוח האמורה להבטיח את שליטתה במצב הכיתתי, תוך מניעת התקשרויות בין התלמידים. היא משתמשת האסטרטגיות קיצוניות של הפגנת כוח, בעיקר באמצעות שינוי תכוף של מיקום התלמידים וכן 'מישטור הכיתה' וכמה טכניקות הוראה מנתקות.
<u>מחנכת כיתה ב'</u>, משנה את מיקום הילדים על פי המקצוע הנלמד, אולם הסדר נשאר יציב לאורך זמן. נראה כי שיטת הניידות משרתת את צרכי המורה כשליטה בילדים.

אלו עקרונות של הדגם הפרשני באים לידי ביטוי במחקר?
במחקר ניתן לראות את הדגש על הפעולה המשמעותית ועל הפרשנות הניתנת לה במסגרת קשרי-גומלין חברתיים, המתקיימים במהלך השיעור, ואת ייחוס משמעויות של המורות והתלמידים איש לפעולת זולתו. במחקר ניתן לראות, כיצד הפרט משתתף בהגדרת המציאות. למרות שישנם "חוקים" ברורים לגבי נורמות התנהגויות, עדיין ניתן לראות את שוני מציאות החברתית בכל כיתה ולהבין מכך שהמשתתפים באותה מציאות חברתית (הכיתה) מעצבים במידה מסוימת את אותה מציאות חברתית שהם נמצאים בה. במחקר ניתן לראות כיצד הגדרת המצב משתנה באמצעות מו"מ בין המשתתפים. בכיתה ו' ובכיתה ב' יש הסכמה בהגדרת המצב הכיתתי ולכן, השיעורים בכיתות הללו מתנהלות בצורה סבירה. לעומתן, בכיתה ה' ניתן לראות את העדר הגדרת המצב המשותפת בין המורה לתלמידים אשר יצרה מצב של בעיות משמעת ואווירה לימודית פחות הרמונית לעומת שתי הכיתות האחרות.

׳נרמול׳ השילוב או: השילוב כאורח חיים

שונית רייטר

מטרת המאמר
שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים במסגרות החינוך הרגיל.

סוגיית המאמר
שונית רייטר מציעה דרך חדשה להתמודד עם סוגיית **נרמול השילוב**. היא מציגה חלופה לעקרון הנורמליזציה, שהוא הבסיס ההגותי של התנועה לשילוב, והיא מציעה ליישם שני מונחים שיהיו הבסיס הפילוסופי והעקרוני לשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים במסגרות החינוך הרגיל: ׳איכות חיים׳ ו׳עיצוב אוניברסלי׳.

מבוא
כבר מהכותרת עולה פרדוקס. כי אם השילוב יהיה אורח חיים, מצב נורמלי אז המונחים ׳שילוב׳, ׳הכלה׳ או ׳השתלבות׳ לא יהיו נושא לדיונים. במצב אידיאלי כל בני האדם יהיו מקובלים בשל אופיים והתנהגותם ולא לפי התוויות החברתיות המוטבעות בהם. והשאלה העיקרית היא איך לשלב אותם בצורה ספונטנית ומובנת מאליה? התלבטות זו היא בכמה מישורים: במישור **ההגותי**, במישור **התאורטי** ובמישור **המעשי**.
אנחנו צריכים לשאול את עצמנו מהם המחסומים והקשיים שמעקבים את השילוב? מדוע עדיין אין ׳נרמול השילוב׳? בהצהרה שניתנה מאומות המאוחדות בנוגע לזכויות של אנשי בעלי מוגבלויות, יש לתת להם את אותן זכויות כמו לכל אזרח אחר, בראש ובראשונה הזכות ליהנות מחיים מלאים בכבוד. רוי מקקונקי ערך חקר ואמר שאלה הצהרות שלא בוצעו. מסקנותיו היו שההבטחה לחיים נורמליים ושילוב של בעלי מוגבלויות, נחל כישלון.
ועל כך נשאלת השאלה מדוע?

המצע ההגותי של התנועה לשילוב והסתירות שהתגלו בעקרונות היסוד.
המחשבה הרעיונית של התנועה לשילוב הוא ׳עקרון הנורמליזציה׳. לכן לכאורה מדיניות השילוב נובעת מיישומו. עם זאת, יש הטוענים שהשילוב כאורח חיים סותרת את העיקרון הזה. הטיעון האידיאולוגי של הנורמליזציה מדגישה את ההתנהגות הנורמטיבית בין בני אדם ושואפת לבטל את השוני בין האנשים ולהפוך את המוגבלים להיות ׳כמו כולם׳. אבל הניסיון להתאים את המוגבל לחברה מונע ממנו את הזכות להיות מי שהוא. לכאורה, הרעיון שעומד ביסוד התנועה לשילוב הוא שצריך לכבד את האדם כמו שהוא. השוני בין בני אדם הוא בעל ערך חברתי והשילוב מבוסס על העיקרון שיש לאפשר לכל אחד לחיות לפי סגנון החיים שהוא בוחר לעצמו בין אם הוא בעל מוגבלויות או לא.
לנוכח מה שנאמר, נשאלת השאלה האם אפשר ליישב את הסתירה בין נורמליזציה לשילוב?

שלושת האבות המייסדים של התנועה לשילוב והמנסחים של עקרון הנורמליזציה.
השימוש במונחים ׳נורמליזציה׳ ו׳שילוב׳ כוון תחילה לאנשים בעלי פיגור שכלי אך הורחב והוא מכוון לכל האנשים בעלי המוגבלויות. מבחינה היסטורית, האבות המייסדים של התנועה לשילוב שניסחו את עקרון הנורמליזציה הם:
בנק מיקלסון -טבע את הנורמליזציה בנוגע לאנשים בעלי פיגור שכלי וטען שיש לאפשר להם לחיות בתנאים נורמליים מכל הבחינות. לשם כך יש להעניק להם זכויות אזרחיות שוות לכל האזרחים במדינה.
נירז׳ה - קיבל את המונח של מיקלסון והרחיב אותו מעט. יש לאפשר לאנשים בעלי פיגור שכלי גם סגנון חיים נורמלי. לא רק שתהיה להם זכות לחיות עם הוריהם וללכת לבתי הספר, אלא שמסגרת החינוך הנורמטיבי יקבל אותם.
וולפנסברג - טען שהם מתעסקים יותר מידי בזכויות ושוויון אזרחי כשבמציאות החברתית, אנשים בעלי פיגור שכלי הם קבוצה נחותה וכל עוד החברה רואה בהם קבוצת שוליים, לא יועילו החוקים והשוויון. לשיטתו, זכויות אזרחיות הן תנאי הכרחי אבל לא מספיק כדי להביא לשילוב מלא. וולפנסברג הדגיש שהקבלה החברתית הוא העיקרון המרכזי בשילוב וביכולת לחיות חיים נורמליים. הוא הציע להשתמש במונח ׳תפקיד חברתי מוערך׳ במקום ׳עקרון הנורמליזציה׳. לטענתו משמעות נורמליזציה כלפי אנשים מוגבלים היא להעניק להם תנאי חיים טובים כמו כל אזרח ולאפשר להם מעמד של כבוד. ובמקביל, לחנך

את הציבור לקבל את השונה כפי שהוא. ללא שינוי חברתי, אנשים בעלי מוגבלויות יישארו 'שונים' ולא יזכו להערכה וכבוד והחברה תראה בהם אנשים חסרי ערך.
נראה שעקרון הנורמליזציה הביא לחקיקה רחבה בנושא מוגבלים ושילובם בחברה, אבל לא חולל מהפכה חברתית.

הסתייגויות מעקרון הנורמליזציה

הערעור על עקרון הנורמליזציה נובע מהמעבר ההדרגתי שחל מהפרדיגמה הרפואית לפרדיגמה חברתית של מוגבלויות הנשענת על תפיסה הומניסטית. הפרדיגמה הרפואית ממקדת את בעיית השוויון והשילוב של בעלי מוגבלויות בשוני תפקודו של המוגבל לתפקוד המקובל בחברה. לעומת זאת, הפרדיגמה החברתית מדגישה את תפקידה של החברה ביצירת השונות. לא המוגבלות גורמת לדחייה ולאפליה אלא הדרך שבה החברה מגיבה אליהם.
עקרון הנורמליזציה מתאים לפרדיגמה הרפואית ולכן הוא נתקל בהתנגדותם של בעלי המוגבלויות ואנשי המקצוע.
כפי שצוין, כל אחד מהאבות המייסדים הדגיש היבט אחר של העיקרון. שלושתם ייחסו חשיבות רבה לשילוב ולהכלה של בעלי המוגבלויות. הם הציעו להגדיל את מידת הנגישות של הסביבה ולמצוא להם מקומות מגורים בקהילה, מקומות עבודה ובלוי שעות הפנאי כמו כל האנשים. ולכן יש לראות בהם 'דור ההורים' של התנועה לשילוב.

תרומתה ההיסטורית של עקרון הנורמליזציה

אבות המייסדים של עקרון הנורמליזציה חוללו מהפכה ביחס לאנשים בעלי מוגבלויות ובשירותים הניתנים להם. ההישג הראשון שלהם היה עצם הקבלה שבעלי מוגבלויות הם שווי זכויות מבחינת החוק ואינם פחותים מאזרחים אחרים ובנוסף על פי חוק הם זכאים לאפליה מתקנת, הכוונה שהם זכאים לקבל שירותים מיוחדים על מנת לאפשר להם להתפתח מבחינה אישית ומבחינה חברתית.
ישנם עוד הישגים של יישום עקרון הנורמליזציה.

1. **השינויים שחלו בתחום החינוך**: בעבר ההוראה הייתה איטית וברמה נמוכה שלא התאים לגיל הלומד. כיום ההוראה היא פונקציונלית ומתאימה לגיל הילד, למוגבלותו ולרמת התפתחותו במטרה לעזור לתלמידים להתמודד עם הליקויים והקשיים ולמצות את כישוריהם.
2. **מידת הכבוד וההערכה שזוכים לה אנשים בעלי מוגבלויות**: אנשים מפורסמים, בעלי מוגבלויות עזרו לנפץ את הסטיגמות החברתיות שדבקו בהם באמצעות פעילות אישית וציבורית למען שינוי מעמדם והכרה ביכולתם.
3. **כניסה למרחב המחיה של כלל האוכלוסייה**: כיום אנשים בעלי מוגבלויות יכולים להשתלב יותר בסגנון החיים, הם נהנים מנגישות רבה יותר המאפשרת להם חופש, עצמאות ואוטונומיה שמקלה על השתלבות בקהילה. האדריכל רונלד מייס, שהיה חולה פוליו ונעזר בכיסא גלגלים, טבע את המונח 'עיצוב אוניברסלי'. מונח זה מציין את נגישות סביבתית כוללת.
4. **ירידה בשכיחות השיבוץ במוסדות**: בעבר נהגו לשבץ אנשים בעלי מוגבלויות במוסדות, כיום יש נטייה לאפשר להם לחיות בקהילה.

מדוע נכשלה המהפכה החברתית של עקרון הנורמליזציה?

על אף השינויים החברתיים שחוללה האידיאולוגיה של עקרון הנורמליזציה ועל אף הצלחתה, בעלי המוגבלויות עדיין לא מרגישים שוויון אזרחי אמיתי והשתלבותם בקהילה איננה מלאה.
לעקרון הנורמליזציה שניסחו שלושת המייסדים יש שתי נקודות תורפה.

- <u>קיבלו את עיקרון הנורמליזציה באופן חלקי</u>. עיקרון הנורמליזציה השפיע במידה רבה על החקיקה. אבל במוסדות ממשלתיים רבים כגון משרדי הממשלה, בתי חולים ומערכת החינוך הציבורית, קבלת העיקרון הייתה בגדר מס שפתיים. ובקרב הציבור הרחב, לא חלחלה האידיאולוגיה החברתית.
- <u>העיקרון הובן באופן פשטני</u>. כוונת אבות המייסדים במונח נורמליזציה שצריך לקבל את החריג בחברה ולהכיר בזכויותיו האזרחיות. ומה שהובן מהמונח הזה, שנורמלי זה דבר טוב והחריג והשונה פירושו לא טוב. כך קרה שבמסגרות החינוך והשיקום של אנשים בעלי מוגבלויות, הניסיון להפוך אותם

ל'נורמליים', גרם לתרעומת בקרב כמה מבעלי המוגבלויות. הם טענו שהם רוצים שיקבלו אותם כפי שהם.
התנועה לשילוב, גרמה לביטול הייחודיות של בעלי מוגבלויות וכן נוצר הפער בין המונחים 'נורמליזציה' ו'שילוב'.
כיום ברור שהיחס כלפי אנשים מוגבלים אינו מושפע מהשאלה אם תפקודם נורמטיבי, אלא מהסטיגמה החברתית המוטבעת בהם בשל היותם מוגבלים. הצוות המקצועי בבתי הספר, נתפסים כאחראים להצלחת השילוב ומייצגים את העמדות החברתיות המקובלות של תלמידים בעלי המוגבלויות. אך המדיניות המוצהרת בביה"ס של הכלה ומצד שני, הדרישה להישגים לימודיים מתקיימת חלוקת התלמידים לקבוצות של אליטה וקבוצות נחשלות. בנוסף המורים ואנשי מקצוע בחינוך נמצאים בקונפליקט פסיכולוגי. הילד השונה הוא זר ולכן נוח להטיל את האחריות למצבו עליו ועל משפחתו וכן לאפשר לשמר את המצב הקיים ולמנוע שינוי שיטת החינוך.

הצעה להגדיר מחדש את עקרון הנורמליזציה באמצעות המונח 'איכות חיים'

בגלל היישום הפשטני של עקרון הנורמליזציה, הניסיון להתאים את המוגבל לסביבה במקום להתאים את הסביבה למוגבלותו, מציעים קולהם ונינד, תומאס ולוקסלי, להגדיר מחדש את המונחים 'עקרון הנורמליזציה' ו'שילוב'. הם טוענים ישנן מגוון של 'מצבי נורמליזציה' ו'מצבי שילוב'. עם זאת, יש להם מחנה משותף. יש כיום הסכמה רחבה שהחברה צריכה לדחות עמדות שליליות כלפי אנשים בעלי מוגבלויות ולראות בהם אנשים נורמליים. ההסכמה הזאת תואמת את ההגדרה החברתית של מוגבלות משום שהיא רואה במוגבלות תוצר של התרבות ושל התנאים הסביבתיים.
ההגדרה החדשה של עקרון הנורמליזציה מציעה:

- ליצור חברה הטרוגנית ודמוקרטית, המקבלת את השונות החברתית ורואה בשונות זו יתרון ולא מגבלה.
- מערכת החינוך בחברה הטרוגנית, אינה מתאימה את התלמידים בעלי המוגבלויות אליה, אלא היא מתאימה את עצמה למגוון רחב ביותר של תלמידים.
- עקרון הנורמליזציה המקורי עסק במוכנותו של המוגבל להיות משולב ואילו ההגדרה החדשה עסקת במוכנותה של החברה לקלוט את המוגבל. לכן, כדי ליצור סביבה משלבת, לא מספיק בהתאמות נקודתיות וחלקיות, אלא השילוב צריך להיות כוללני ומקיף.
- נוסף על ההתאמות הפיזיות, צריך גם לכלול שינוי עמדות בסיסי כלפי אנשים בעלי מוגבלויות. התפיסה העדכנית של ההכלה וההשתלבות רואה בשילוב תהליך דינמי וגמיש, הגישה היא שהפרט זכאי להיות שונה ולקבל תנאים שונים מהנורמלי.

אפשר להציע פתרון אחר לבעיית הפער בין נורמליזציה לשילוב ובעקבותיו להגדיש שוב את המונח 'שילוב' באמצעות המונחים 'השתלבות' ו'הכלה'. והצעה לזנוח את מונח 'עקרון הנורמליזציה' ולהחליפו במונח 'איכות חיים', משום שאיכות חיים היא ערך חברתי ותרבותי. איכות חיים ותנאי חיים נורמליים מאפשרים לפרט לקבל חופש בחירה, לשאוף למימוש עצמי גם אם המימוש העצמי ולדרוש שיתייחסו אליו בכבוד למרות היותו שונה.
התנועה לשילוב שיצרה את הרפורמה בחינוך, הרחיבה את משמעות המונח 'איכות חיים' והחילה אותו לא רק על תלמידים בעלי מוגבלויות, אלא על כל תלמיד השונה מהנורמה. אחד השינויים שחלים בבתי הספר קשור למעורבות ההורים. משקלם של ההורים בהחלטות המתקבלות בבתי הספר הולך וגדל. עוד שינוי שחל בבתי הספר ובמוסדות בחברה הוא הגברת השקיפות. בתי הספר צריכים להצהיר על ה'אני מאמין' שלהם ולהיות פתוחים להערה ולביקורת חיצוניים.
לנוכח השינויים האלה, נראה שאפשר כיום ליישם את המונח 'איכות חיים' במוסדות החינוך, בייחוד בנוגע לשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים.
ישנם אמות מידה להערכת תכנית חינוכית משלבת לפי המונח 'איכות חיים':

1. נוחות רגשית של התלמיד.
2. התפתחות אישית.
3. יחסים בין אישיים.

4. שילוב חברתי.
5. נוחות פיזית.
6. נחישות עצמית.
7. נוחות חומרית.
8. זכויות

אם תכניות השילוב יביאו בחשבון את אמות המידה הללו, הן יוכלו לספק את צורכיהם של כל התלמידים, הן המשולבים והן המשלבים.
על אף ההגדרה מחדש של 'עקרון הנורמליזציה' במונח 'איכות חיים', וההגדרה מחדש של המונח 'שילוב' במונחים 'השתלבות' ו'הכלה', הרעיונות החדשים עדיין אינם מיושמים במלואם. במקרים רבים מערכת החינוך אינה ערוכה ליישם את מדיניות השילוב. על מנת לחולל את רפורמת השילוב, יש לערוך שינוי מהותי במערכת. הטענה היא, שהמבנה המסורתי של בתי הספר הוא מבנה ביורוקרטי מקצועי המאופיינת בנוקשות ובחוסר גמישות. אף על פי שמבחינה מקצועית, ביה"ס אמורים לפתור בעיות, למעשה הם פועלים כמו מכונות. העובדה שביה"ס פועל כמו מכונה היא שמקשה על יישום רפורמת השילוב לפי עקרונות המונח 'איכות חיים'.
התנועה לשילוב מעמידה בפני מערכת החינוך ציפיות חדשות. לדעתה, אנשי המקצוע הביאו עמם למערכת החינוך הרגילה את דרכי העבודה של מערכת החינוך המיוחד ואת ארבע הנחות היסוד:

1. הלקות של התלמיד היא מצב פתולוגי.
2. האבחון אובייקטיבי ויעיל.
3. החינוך המיוחד התפתח כמערכת של שירותים ועזרה לתלמיד שאובחן כבעל לקות.
4. התקדמות בחינוך המיוחד היא תהליך הגיוני וטכני של שיפורים ותוספות באבחון ובהוראה.

על מנת שהשילוב יהיה רפורמה חינוכית כללית, חייבים לשנות את ארבע הנחות היסוד. השינוי דורש שבית הספר לא יפעל כמכונה, אלא יגלה גמישות ורגישות לצורכי התלמידים. ההוראה צריכה להיות מבוססת על עבודה קבוצתית לפתרון בעיות. יש להעריך את תגובותיו של התלמיד ואת תפקודו בכל מיני סביבות, להביא בחשבון את הקשרים הבין אישיים שלו בבית, בשכונה ובבית הספר, ואת קשריו עם אנשי המקצוע.

מבט לעתיד או: כיצד להפוך את השילוב לדבר שבשגרה?
שונית רייטר מציעה פתרון אחר לבעיית נרמול השילוב בבתי הספר. המונח 'עיצוב אוניברסלי', מקורו מתחום האדריכלות והוא אינו מתמקד במוגבלות ובטיפול בה, אלא באדם בכלל. מגוון המחקרים בנושא השילוב, ההכלה וההשתלבות כמעט ולא עוסקים בנגישות. נגישות פרושה התאמת הסביבה לכל אדם, כך שגם נכים יוכלו להגיע לכל מקום. אולם יש למונח הזה משמעות נוספת. עיצוב של סביבה מכילה המותאמת לכל אדם, בכל גיל ומצב פיזי.
את המונח 'עיצוב אוניברסלי' טבע האדריכל רונלד מייס, חולה פוליו שנעזר בכיסא גלגלים. למונחים 'איכות חיים' ו'עיצוב אוניברסלי' יש מחנה משותף. שניהם צמחו מהנחות יסוד מתקדמות של חופש ושוויון, שהתבטאו בעקרון הנורמליזציה ובהצהרות על הנגשת הסביבה. אולם שני המושגים הללו, נורמליזציה ונגישות, היום מבוססים על קריטריונים קבועים של נורמות וסטנדרטים, ואילו 'איכות חיים' ו'עיצוב אוניברסלי' הם דינמיים. כך שהמונח 'איכות חיים' הוא הוליסטי ומציין התייחסות כוללת לתנאי חייו של הפרט והמונח 'עיצוב אוניברסלי' הוא הוליסטי המציין נגישות סביבתית כוללת. לדוגמה, לא מספיק שרק המדרכות יהיו נגישות לנכים, אלא גם צריך שתהיה נגישות גם ברחוב, בבתי הקפה, חנויות ועוד. ובנוסף, העובדה שהמדרכות נגישות אינה עשויה לגרום לציבור לכבד את הנכה. לעומת זאת, המונח 'עיצוב אוניברסלי' מביא בחשבון את מכלול הגורמים ושואף להפוך את הסביבה ידידותית עבור כלל האוכלוסייה כגון: קשישים ופעוטות, בעלי מוגבלויות, נשים וגברים, חולים ובריאים. העקרונות של 'עיצוב אוניברסלי' לפתח סביבה ידידותית, אסתטית, נוחה, יעילה ונעימה.
בשנת 1997 נקבעו שבעת העקרונות של העיצוב האוניברסלי.

1. **שימוש שוויוני** - העיצוב אינו מפלה לרעה שום אדם
2. **גמישות בשימוש** - העיצוב מאפשר להביא לידי ביטוי מגוון רחב של נטיות אישיות ויכולות.
3. **שימוש פשוט ואינטואיטיבי** - השימוש בעיצוב הוא קל להבנה.
4. **מידע מוחשי** - העיצוב משדר ביעילות מידע לכל משתמש מתוך התחשבות בקשיים אפשריים בתפיסה החזותית.
5. **סבלנות לטעויות** - העיצוב מקטין את הסיכון שיקרו אסונות או נזקים.
6. **מאמץ פיזי קטן** - העיצוב מאפשר הפעלה יעילה ונוחה במאמץ מזערי.
7. **גודל ומרחב לגישה ולשימוש** - העיצוב מאפשר מרחב להגעה, לכניסה ולשימוש לכל גודלו הגופני של המשתמש.

גישת העיצוב האוניברסלי מבוססת על הדרישה לבנות סביבות ללא מחסומים. אם הסביבה הקיימת דורשת שינוי, יש לערוך שינוי הוליסטי ולא שיפוץ נקודתי. העיצוב ההוליסטי מאפשר להכיל אנשים בעלי מוגבלויות בלי להחצין את שונותם, משום שההנגשה היא חלק אינטגרלי מהסביבה.
כשם שהמונח 'שילוב' הוחלף במונחים 'הכלה' ו'השתלבות', כך שהמונח 'נגישות' אינו מטרה אלא אמצעי להשגת 'עיצוב אוניברסלי', סביבה מכילה המותאמת לכל.
המונחים 'איכות חיים' ו'עיצוב אוניברסלי' קשורים זה בזה - שניהם מתמקדים בסביבה מאתגרת המאפשרת לפרט להביא לידי ביטוי את נטיותיו, ערכיו, שאיפותיו ובחירותיו. התפיסה מתבססת על הקריאה ליצור חברה דמוקרטית, רבגונית ונגישה המבוססת על זכויות האזרח. על מנת להגיע לכך, יש לשנות את העמדות החברתיות לפעול לעיצוב מחדש של הסביבה.
במבט לעתיד, ברור שללא שינוי ניכר בדעת הקהל ובעמדות החברתיות כלפי אנשים בעלי מוגבלויות לא יהיה נרמול השילוב. הכרחי לשנות את העמדות החברתיות כלפי אנשים בעלי מוגבלויות, אולם שינוי כזה דורש חינוך לטווח ארון. בד בבד יש לפעול למען נגישות הסביבה הפיזית, משום נגישות כזאת קל יותר ליצור והיא גם עשויה לשרת את כלל הציבור. ובכך אפשר להאיץ את ההכלה וההשתלבות של אנשים בעלי מוגבלויות בקהילה.

שאלות

מהם המחסומים והקשיים המעכבים את השילוב?
המחשבה הרעיונית של התנועה לשילוב הוא 'עקרון הנורמליזציה'. לכן לכאורה מדיניות השילוב נובעת מיישומו. עם זאת, יש הטוענים שהשילוב כאורח חיים סותרת את העיקרון הזה. הטיעון האידיאולוגי של הנורמליזציה מדגישה את ההתנהגות הנורמטיבית בין בני אדם ושואפת לבטל את השוני בין האנשים ולהפוך את המוגבלים להיות 'כמו כולם'. אבל הניסיון להתאים את המוגבל לחברה מונע ממנו את הזכות להיות מי שהוא. לכאורה, הרעיון שעומד ביסוד התנועה לשילוב הוא שצריך לכבד את האדם כמו שהוא. השוני בין בני אדם הוא בעל ערך חברתי והשילוב מבוסס על העיקרון שיש לאפשר לכל אחד לחיות לפי סגנון החיים שהוא בוחר לעצמו בין אם הוא בעל מוגבלויות או לא.

מהו הפרדוקס שמציגה רייטר?
כבר מהכותרת עולה פרדוקס. כי אם השילוב יהיה אורח חיים, מצב נורמלי אז המונחים 'שילוב', 'הכלה' או 'השתלבות' לא יהיו נושא לדיונים.

האם אפשר על-פי רייטר, ליישב את הסתירה שבין עקרון הנורמליזציה לעקרון השילוב? אם כן, כיצד?
אפשר להציע פתרון לבעיית הפער בין נורמליזציה לשילוב ובעקבותיו להגדיש שוב את המונח 'שילוב' באמצעות המונחים 'השתלבות' ו'הכלה'. והצעה לזנוח את מונח 'עקרון הנורמליזציה' ולהחליפו במונח 'איכות חיים'. מונח זה מתאים לפרדיגמה של החברה הדמוקרטית וההטרוגנית, משום שאיכות חיים היא ערך חברתי ותרבותי. איכות חיים ותנאי חיים נורמליים מאפשרים לפרט לקבל חופש בחירה, לשאוף למימוש עצמי ולדרוש שיתייחסו אליו בכבוד למרות היותו שונה.

מהי התרומה ההיסטורית של עקרון הנורמליזציה?
אבות המייסדים של עקרון הנורמליזציה חוללו מהפכה ביחס לאנשים בעלי מוגבלויות ובשירותים הניתנים להם. ההישג הראשון שלהם היה עצם הקבלה שבעלי מוגבלויות הם שווי זכויות מבחינת החוק ואינם פחותים מאזרחים אחרים ובנוסף על פי חוק הם זכאים לאפליה מתקנת, הכוונה שהם זכאים לקבל שירותים מיוחדים על מנת לאפשר להם להתפתח מבחינה אישית ומבחינה חברתית.
ישנם עוד הישגים של יישום עקרון הנורמליזציה.

כיצד אפשר להפוך את השילוב לדבר שבשגרה?
שונית רייטר מציעה פתרון לבעיית נרמול השילוב בבתי הספר. המונח 'עיצוב אוניברסלי', מקורו מתחום האדריכלות והוא אינו מתמקד במוגבלות ובטיפול בה, אלא באדם בכלל. למונח הזה יש משמעות נוספת. עיצוב של סביבה מכילה המותאמת לכל אדם, בכל גיל ומצב פיזי.
למונחים 'איכות חיים' ו'עיצוב אוניברסלי' יש מחנה משותף. שניהם צמחו מהנחות יסוד מתקדמות של חופש ושוויון, שהתבטאו בעקרון הנורמליזציה ובהצהרות על הנגשת הסביבה. אולם שני המושגים הללו, נורמליזציה ונגישות, היום מבוססים על קריטריונים קבועים של נורמות וסטנדרטים, ואילו 'איכות חיים' ו'עיצוב אוניברסלי' הם דינמיים. הם עוסקים בתהליכים, הם גמישים - כל הישג הוא פתח ליעדם ולשינויים נוספים. כך שהמונח 'איכות חיים' הוא הוליסטי ומציין התייחסות כוללת לתנאי חייו של הפרט, המונח 'עיצוב אוניברסלי' הוא הוליסטי ומציין נגישות סביבתית כוללת. לדוגמה, לא מספיק שרק המדרכות יהיו נגישות לנכים, אלא גם צריך שתהיה נגישות גם ברחוב, בבתי הקפה, חנויות ועוד. ובנוסף, העובדה שהמדרכות נגישות אינה עשויה לגרום לציבור לכבד את הנכה. לעומת זאת, המונח 'עיצוב אוניברסלי' מביא בחשבון את מכלול הגורמים ושואף להפוך את הסביבה ידידותית עבור כולם. לכן, השיח המקצועי בקרב האדריכלים אינו עוסק בנגישות אלא במרחב ציבורי מכיל. העקרונות של 'עיצוב אוניברסלי' לפתח סביבה ידידותית, אסתטית, נוחה, יעילה ונעימה.

מושגים

נרמול השילוב: נרמול הכוונה להפוך לנורמלי ושילוב הכוונה להשתלב. נרמול השילוב זאת דרך חדשה להתמודדות עם סוגיית השילוב של אנשים בעלי צרכים מיוחדים במסגרות נורמליות. נרמול השילוב מושתת על עיקרון ה"נורמליזציה", אידיאולוגיה השואפת לבטל את השוני בין אנשים בעלי מוגבלויות לבין אנשים אחרים ולאפשר להם להיות "כמו כולם". מושג זה כוון תחילה לאנשים בעלי פיגור שכלי ובהמשך הוא הורחב וכעת הוא מכוון לכל האנשים בעלי מוגבלויות.

עיצוב אוניברסלי: את המונח הזה טבע האדריכל רונלד מייס, שמקורו בתחום האדריכלות, ומונח זה בא להציע פתרון אחר לבעיית נרמול השילוב בבתי הספר. "עיצוב אוניברסלי" אינו מתמקד במוגבלות ובטיפול בה, אלא באדם בכלל. "עיצוב אוניברסלי" מאפשר נגישות - התאמת הסביבה לכל אדם, כך שגם נכים יוכלו להגיע לכל מקום. עיצוב של סביבה מכילה, מותאמת לכל אדם בכל גיל ובכל מצב פיזי מבלי להחצין את שונות הפרט.

היבטים של הפרטה במערכת החינוך

נגה דגן בוזגלו

מערכת החינוך בישראל מבוססת עדיין על תשתית ציבורית חזקה. מרבית שעות הלימוד הן במימון ציבורי ומרבית המורים מועסקים על-ידי משרד החינוך והרשויות המקומיות. עם זאת, מזה שלושה עשורים מתקיימת מגמה של הפרטה ומשקלם של ההורים, עמותות וגופים עסקיים (כוחות השוק), הולך ומתעצם. ההפרטה היא בו זמנית תוצר של המערכת הציבורית. כתוצאה ממדיניות כלכלית וחברתית ניאו-ליברלית ושל צמצום ההשקעה הציבורית בחינוך, גדל חלקו של המגזר השלישי במימון החינוך ובעיצובו המבוסס על אינטרסים משפחתיים ועסקיים.
ההפרטה מבטאת תהליך של הסחרה של החינוך: כללי השוק ממירים את התפיסה החינוכית של זכות יסוד אזרחית ליצור שוויון הזדמנויות לטובת תפיסת החינוך כמצרך שאותו יכול ליצור בעל ההון ואותו יכול לרכוש כל המרבה במחיר.
ההפרטה מפוררת את התשתית החינוכית הכללית השואפת לקדם את כלל התלמידים ומאיצה את הפער המעמדי, האתני והתרבותי.

ביטוייה העיקריים של ההפרטה בחינוך הם:

1. תקציב החינוך: קיצוצים רבים בתקציב החינוך לצד גידול מתמיד במימון הפרטי המשלים בביה"ס הציבוריים.
2. מודל ניהול עצמי: אימוץ מודל כלכלת השוק לצורך ניהול מערכת תוך הדגשת הייחודיות, התחרותיות והשיווקיות של ביה"ס.
3. הישגים וציונים: מדידה ובכרה באמצעים הלקוחים מעולם התאגידים.
4. יזמות פרטית: הקמת ביה"ס ורשתות חינוך על ידי עמותות הורים וגופים מסחריים.
5. מיקור חוץ ומסחור: של פונקציות שבעבר מולאו ישירות על ידי משרד החינוך כגון תכנון, ניהול, ביצוע ובקרה על תכניות.
6. תאגידים, עמותות, קרנות ביה"ס: מדובר בתוכניות לימוד חיצוניות, פרויקטים, תרומות ציוד ומתן חסויות לפעילויות חינוכיות ללא פיקוח של משרד החינוך.
7. גמישות ניהולית: האתוס התאגידי של "גמישות ניהולית" הצמיח מסלולים שונים להעסקת מורים, ולאחרונה גם להכשרתם.

מהלכי ההפרטה מתרחשים על רקע תפיסה פוליטית-כלכלית הדוגלת בהגבלת אמצעיה ופעילותה של המדינה ועל רקע היחלשותם של מנגנוני מערכת החוקים והבקרה של המדינה. במצב כזה, אין מי שיגן על האינטרס הציבורי ועל רווחת כלל האזרחים.
ההפרטה היא כיום האסטרטגיה המרכזית להתמודדות עם חולשות משרד החינוך האמצעי העיקרי לניהול החינוך. הפרת השירותים החברתיים גורסת כי משרדי הממשלה יתפקדו בעיקר כ"מטה מנהל" בעוד שביצוע השירותים ייעשה במיקור חוץ. ובכך הגורמים הפרטיים צוברים עוצמה רבה וחותרים תחת יכולתו של משרד החינוך לשלוט במערכת ולכוון את מדיניות החינוך.
הגידול המתמשך במספר ביה"ס של הרשתות שבבעלות פרטית היא מידה רבה תוצאה של קשיי החינוך בפריפריה, ובמקביל היא דרך התמודדות עם חולשת משרד החינוך והרשויות המקומיות. העובדה שפריסתן הרחבה של הרשתות לא הובילה לצמצום הפערים בין תלמידים מיישובים חלשים לתלמידים מיישובים מבוססים אינה גורמת להרהורים על יעילות השיטה.
בנוסף, גופים אלה יכולים למכור לביה"ס ביישובים חלשים כמעט כל פרויקט, כי מבחינתם של ביה"ס אלה מדובר באפשרות להשלים את המשאבים הציבוריים החסרים ולצמצם פערים מול המימון הפרטי המשלים בביה"ס חזקים. כתוצאה מכך, אינטרסים מסחריים יכולים לעצב את החינוך, במיוחד במקומות שבהם המערכת חלשה. ומצד שני, ביישובים מבוססים משרד החינוך מאפשר להורים לעצב את חינוך ילדיהם באמצעות מסלולים ייחודיים במימון פרטי בתוך המערכת הציבורית.

במשטר החינוכי המופרט חלקית פועלים כמה שחקנים מרכזיים:

1. משרד החינוך: המתרכז בעיקר בלימודי היסוד ובניטור הישגים. את מידת השפעתו ניתן לתאר באמצעות מספר מעגלים. המעגל הפנימי - ביה"ס ממלכתי וממ"ד בערים חזקות. המעגל השני - ביה"ס ממלכתי וממ"ד ביישובים חלשים. המעגל החיצוני - ביה"ס ביישובים ערביים וחינוך עצמאי (חרדים). מרבית השינויים שמקדם משרד החינוך, כגון המעבר לניהול עצמי, הנהגת תכנית ליבה, תיקשוב ביה"ס, יישם הסכם אופק חדש, מוטעמים בראש ובראשונה במעגל הפנימי ובמידה פוחתת והולכת במעגלים הרחוקים יותר.
2. כוחות השוק: הפועלים לקידום מגזרים ספציפיים. מדובר בשני כוחות עיקריים.
    - קבוצות מבוססות המקימות ביה"ס אליטיסטיים סלקטיביים ומסלולי לימוד ייחודיים וחדשניים במימון פרטי.
    - גופים פרטיים כדוגמת קרנות, תאגידים ועמותות, שחלקם האחד מפעיל פרויקטים חינוכיים בביה"ס בהתאם לאינטרסים ייחודיים, תפיסות עולם והאטרקטיביות של אוכלוסיות התלמידים עבורם וחלקם השני מנהל ומבצע עבור משרד החינוך מיקור חוץ שמחליט לעתים קרובות על לפעילות הבית ספרית השוטפת בתחומי הפדגוגיה, התכנון והפיקוח.
3. הרשויות המקומיות: המשחקות תפקיד חשוב באופן חלוקת משאבי החינוך. המגמה של ביזור אחריות חינוכית לרשויות המקומיות משרתת בעיקר את הרשויות החזקות, ומצד שני מחלישה את החינוך ברשויות חלשות. רשויות חזקות מוסיפות מתקציבן שעות לימוד ושירותים נלווים. מנגד יש רשויות הסובלות קשיים כלכליים וניהוליים שאינן מסוגלות להוסיף על תקציב החינוך המדיני, מתקשות לגבות את אגרת תשלומי ההורים ומעדיפות להעביר את ניהול ביה"ס לידי רשתות חינוך.

מיקור חוץ של פיתוח תכניות הלימודים

במערכת החינוך בישראל תמיד שרר גיוון בתכניות הלימוד, בעיקר בשל התפצלותה של המערכת לזרמים שונים בנוסף, חוק חינוך ממלכתי מאפשר לשלב בתכנית הלימודים המחייבת, תכנית לימודים נוספת על פי בחירות ההורים שמרבית תכניות הלימוד פתחו על ידי משרד החינוך ותכניות נוספות במימון ההורים נזקקו לאישור משרד החינוך. תכנית הלימודים גובשה על ידי המרכז לפיתוח תכניות לימודים באמצעות ועדת תכנית לכל מקצוע שבראשותו איש מדע בכיר בתחום. בשנים האחרונות התכווץ תקציב המרכז לפיתוח תכניות לימודים וכיום, תכנון ופיתוח תכניות הלימוד נעשים בעיקר על ידי שני גופים: מט"ח ומל"מ. ולהם נוספו תכניות לימוד שמפתחים תאגידים מסחריים.

תכניות לימוד של עסקים, קרנות ועמותות

מרבית שעות הלימוד הן ציבוריות וממומנות על ידי משרד החינוך והרשויות המקומיות. עם זאת, הקיצוץ הממושך בשעות לימוד הגדיל את היקף הפעילות של המגזר השלישי והביא לכך שתאגידים ועמותות החלו להפעיל תכניות לימוד בביה"ס כדבר שבשגרה. מדובר בשוק חינוך הפועל במקביל למערכת המדינית על בסיס יזמות ושיווק של הגופים המפעילים אותם, כמעט ללא פיקוח או הכוונה מצד משרד החינוך. זהו "שוק חפשי" מאחר ואין כל מנגנון של תכנון של אופן חלוקת המשאבים או פריסת התכניות. את הארגונים המפעילים תכניות בביה"ס ניתן לחלק ל-3 סוגים:

- קרנות פילנתרופיות: המפעילות כל אחת פרויקטים בהיקפים גדולים. קרנות אלה יידונו בתת-הפרק העוסק בקבלני המשנה המרכזיים. ישנם קרנות שהן גופים אידיאולוגים המקיימים תכניות לימוד ופרויקטים שמטרתם הטמעת תפיסת עולם מסוימת.
- עמותות ומלכ"רים: עמותות החברה האזרחית העוסקת בחינוך אידיאולוגי, תכניות תגבור לימודי, תכניות לשיפור מיומנויות וכישורי חיים ותכניות העשרה בתחומים שונים.
- חברות עסקיות: המפעילות תכניות בתחום עיסוקן, במסגרת פעילות של מיתוג, יחסי ציבור ותרומה לקהילה כגון חברות תקשורת, בנקים, תעשיה והייטק.

היעדר פיקוח והסדרה של תכניות של קרנות ועמותות

כאשר מדובר בגופים שאינם מסחריים, כמו קרנות ועמותות, מנגנון פיקוח קיים במערכת רק לגבי תכניות שהפעלתן דורשת תשלום הורים. כאשר המימון לתכנית הוא פרטי, של הגוף המפעיל את התכנית, לא קיים מידע מסודר וגם לא מנגנון סינון ופיקוח על התכניות המופעלות. באופן רשמי, כל תכנית לימודים שנכנס לביה"ס אמורה לעבור את אישור המועצה הפדגוגית והנהלת המחוז. בפועל, הדבר לא נעשה. כאשר תכניות של גופים חיצוניים הנערכות במימון של ההורים, הן נכנסות למסגרת תל"ן באישור משרד החינוך. אך כאשר תכניות אינן יזומות ע"י ההורים ואינן כרוכות במימון שלהם. מדובר בתכניות הפועלות במימון הקרן או העמותה והן אינן עוברות פיקוח ממשרד החינוך. הורים בדרך כלל אינם מיודעים לגבי התכניות ופעמים רבות הם אינם יכולים להבחין בין תכניות חיצוניות לתכניות העשרה שמופעלים ע"י משרד החינוך.

התמוססות הפיקוח הפדגוגי והמעבר למדידת תפוקות

אחד ממאפייני ההפרטה של שירותים חברתיים כדוגמת החינוך, הרווחה והבריאות הוא אימוץ של כללי השוק החופשי ובעיקר של האתוס העסקי. מימוש של מטרות חברתיות מפנה מקום ליעילות כלכלית וארגונית כמדד מרכזי להצלחה. זהו מקור ההתמקדות היתרה של מערכת החינוך במדידת תפוקות ובאחריות האישית של מנהלים ועובדים. ביה"ס נדרשים לפעול כ"מרכזי רווח" מבחינת גיוס משאבים (כסף וכוח אדם) שימוש בהם והצגת תפוקות הניתנות לכימות ולדירוג. עקרונות אלה הולכים ותופסים מקום מרכזי בניהול החינוך בישראל. בחסות האתוס העסקי של התייעלות ותחרות, עוברים היבטים של ניהול וביצוע החינוך תהליכי מיקור חוץ ומסחור לצד נסיגה והתרופפות של הנהגת החינוך על ידי המדינה. התמוססות הפיקוח הפדגוגי היא סיפור קלאסי של הפרטה. תחילה סבל הפיקוח מהידלדלות של תקציבים, שהפכה את הפיקוח, שסבל מבעיות גם בעבר, לבלתי אפשרי. הדבר הוביל להחלטה להעביר חלק מהפיקוח למיקור חוץ. מיקור החוץ יצר פיקוח בעל אופי טכני עיקרי, החליש עוד יותר את השליטה של משרד החינוך ותרם להעדפה של מדידת "תפוקות" על פני בחינה של תכנים ושל שיטות הוראה. המערך הפיקוח הפדגוגי במשרד אמור לבדוק מה לומדים התלמידים בפועל ולנטר את היקף שעות הלימוד. הגוף האחראי על כך הוא המועצה הפדגוגית, שבמסגרתה פועלים מפקחי המקצוע. לאחר צמצום דרסטי של התקנים פועלים כיום בכל הארץ כ-70 איש, מיעוטם מפקחים ורובם מדריכי מקצוע ויועצים מחוזיים, כאשר כל אחד מהם אחראי על כמה מאות ביה"ס. בדיקה שערך מבקר המדינה, מעלה תמונה כאוטית של הפיקוח הפדגוגי: המבקר מצא כי למשרד החינוך אין רשימה אחת ממצה של כל המקצועות הנלמדים בביה"ס, כי אותם נושאי לימוד חוזרים על עצמן במסגרת מקצועות שונים וכי הוועדות שמרכזים מפקחי המקצוע הראשיים אינן מתכנסות ואינן פועלות כסדרן. התוצאה שעולה מן הדו"ח היא שביה"ס אינם מלמדים חלק ממקצועות החובה, שבמקצועות אחרים לא קיים רצף לימודי, שחלק גדול מהמקצועות נלמד בהיקף מופחת ממה שנקבע על ידי משרד החינוך ושמשרד החינוך אינו נוקט סנקציות כלפי ביה"ס שאינם עומדים בשעות הלימוד שקבע המשרד.

סיכום

תהליכי ההפרטה במערכת החינוך בישראל הם בעלי השלכות מרחיקות לכת.

- הם מאימים את דלדול החינוך הציבורי ואת התרופפות ההנהגה של משרד החינוך.
- מקבעים את ההשקעה המדינית הנמוכה בחינוך ואת גידול חלקו של המגזר הפרטי במימון החינוך ובעיצובו.
- ממירים תהליכים של חינוך ורכישת השכלה בתחרות שעיקרה מרוץ להישגים במקצועות היסוד.
- מגבירים את מגמות ההתבדלות התרבותית והמעמדית
- מחזקים את אי השוויון בחינוך.

שאלות

מהם כוחות השוק הפועלים בתהליך ההפרטה וכיצד גדל כוחם על חשבון מערכת החינוך הפורמלית?
כוחות השוק הפועלים בתהליך ההפרטה הם: הורים, עמותות וגופים עסקיים.
מערכת החינוך בישראל מבוססת עדיין על תשתית ציבורית חזקה. מרבית שעות הלימוד הן במימון ציבורי ומרבית המורים מועסקים על-ידי משרד החינוך והרשויות המקומיות. עם זאת, מזה שלושה עשורים מתקיימת מגמה של הפרטה ומשקלם של ההורים, עמותות וגופים עסקיים (כוחות השוק), הולך ומתעצם. ההפרטה היא בו זמנית תוצר של המערכת הציבורית. כתוצאה ממדיניות כלכלית וחברתית ניאו-ליברלית ושל צמצום ההשקעה הציבורית בחינוך, גדל חלקו של המגזר השלישי במימון החינוך ובעיצובו המבוסס על אינטרסים משפחתיים ועסקיים.

כיצד בא לידי ביטוי אי-השוויון בביה"ס מבוססים וכאלה שאינם מבוססים על רקע ההפרטה?
ההפרטה מבטאת תהליך של הסחרה של החינוך: כללי השוק ממירים את התפיסה החינוכית של זכות יסוד אזרחית ליצור שוויון הזדמנויות לטובת תפיסה בחינוך כמצרך שאותו יכול ליצור בעל ההון ואותו יכול לרכוש כל המרבה במחיר.
ההפרטה מפוררת את התשתית החינוכית הכללית השואפת לקדם את כלל התלמידים ומאיצה את הפער המעמדי, האתני והתרבותי.
ההפרטה היא כיום האסטרטגיה המרכזית להתמודדות עם חולשות משרד החינוך האמצעי העיקרי לניהול החינוך. הפרת השירותים החברתיים גורסת כי משרדי הממשלה יתפקדו בעיקר כ"מטה מנהל" בעוד שביצוע השירותים ייעשה במיקור חוץ. ובכך הגורמים הפרטיים צוברים עוצמה רבה וחותרים תחת יכולתו של משרד החינוך לשלוט במערכת ולכוון את מדיניות החינוך.
הגידול המתמשך במספר ביה"ס של הרשתות שבבעלות פרטית היא מידה רבה תוצאה של קשיי החינוך בפריפריה, ובמקביל היא דרך התמודדות עם חולשת משרד החינוך והרשויות המקומיות. העובדה שפריסתן הרחבה של הרשתות לא הובילה לצמצום הפערים בין תלמידים מיישובים חלשים לתלמידים מיישובים מבוססים אינה גורמת להרהורים על יעילות השיטה.
בנוסף, גופים אלה יכולים למכור לביה"ס ביישובים חלשים כמעט כל פרויקט, כי מבחינתם של ביה"ס אלה, מדובר באפשרות להשלים את המשאבים הציבוריים החסרים ולצמצם פערים מול המימון הפרטי המשלים בביה"ס חזקים. כתוצאה מכך, אינטרסים מסחריים יכולים לעצב את החינוך, במיוחד במקומות שבהם המערכת חלשה. ומצד שני, ביישובים מבוססים משרד החינוך מאפשר להורים לעצב את חינוך ילדיהם באמצעות מסלולים ייחודיים במימון פרטי בתוך המערכת הציבורית.

מה קרה לחוק חינוך חובה ולחלוקת הנטל החדשה של החינוך בעקבות ההפרטה?
התמוססות הפיקוח הפדגוגי היא סיפור קלאסי של הפרטה. תחילה סבל הפיקוח מהידלדלות של תקציבים, שהפכה את הפיקוח, שסבל מבעיות גם בעבר, לבלתי אפשרי. הדבר הוביל להחלטה להעביר חלק מהפיקוח למיקור חוץ. מיקור החוץ יצר פיקוח בעל אופי טכני עיקרי, החליש עוד יותר את השליטה של משרד החינוך ותרם להעדפה של מדידת "תפוקות" על פני בחינה של תכנים ושל שיטות הוראה. המערך הפיקוח הפדגוגי במשרד אמור לבדוק מה לומדים התלמידים בפועל ולנטר את היקף שעות הלימוד. הגוף האחראי על כך הוא המועצה הפדגוגית, שבמסגרתה פועלים מפקחי המקצוע. לאחר צמצום דרסטי של התקנים פועלים כיום בכל הארץ כ-70 איש, מיעוטם מפקחים ורובם מדריכי מקצוע ויועצים מחוזיים, כאשר כל אחד מה אחראי על כמה מאות ביה"ס. בדיקה שערך מבקר המדינה, מעלה תמונה כאוטית של הפיקוח הפדגוגי: המבקר מצא כי למשרד החינוך אין רשימה אחת ממצה של כל המקצועות הנלמדים בביה"ס, כי אותם נושאי לימוד חוזרים על עצמן במסגרת מקצועות שונים וכי הוועדות שמרכזים מפקחי המקצוע הראשיים אינן מתכנסות ואינן פועלות כסדרן. התוצאה שעולה מן הדו"ח היא שביה"ס אינם מלמדים חלק ממקצועות החובה, שבמקצועות אחרים לא קיים רצף לימודי, שחלק גדול מהמקצועות נלמד בהיקף מופחת ממה שנקבע על ידי משרד החינוך ושמשרד החינוך אינו נוקט סנקציות כלפי ביה"ס שאינם עומדים בשעות הלימוד שקבע המשרד.

האם ההפרטה שמבצע משרד החינוך קשורה לתכנים חינוכיים בלבד או שמא קיימת גם הפרטה של תפוקות ארגוניות אחרות?
ההפרטה שמבצע משרד החינוך קשורה לתכנים חינוכיים אך גם בביטויים אחרים כגון: **שינוי דפוסי**

העסקה של מורים - החברה שוכרת כוח אדם על בסיס קבלני.
הפרטה בתפוקות - חברות עסקיות מתנהלות למטרות רווח נוטות להעדיף שיקולים כלכליים על פני שיקולים חינוכיים.
קיימת גם הפרטה בשירותים נלווים כגון:
שירותי הבריאות לתלמיד ושירותי החירום - בעשור האחרון צומצם תקציב שירותי הבריאות לתלמיד, דבר שפגע בהיקף הפעילות ובאיכותה. הניסיון להעביר את שירותי הבריאות לחברה פרטית נכשל וכתוצאה מהפרטת שירותי הבריאות לתלמיד נוכחות הקבוע של אחות בכל מוסד חינוכי הופסקה ובמקום זאת החלו ביקורים תקופתיים של אחיות האגודה לבריאות הציבור לצורך מתן חיסונים ושירותים אחרים שהיקפם צומצם. בעקבות הצמצום, החליט משרד הבריאות להפעיל את שירותי העזרה הראשונה באמצעות חברות מסחריות (מכרז) ובנוסף הוחלט על הכשרת מורות ביה"ס להגשת עזרה ראשונה.
המסעות לפולין - מדובר בסוג של תכנית העשרה הכוללת משלחות ממלכתיות במימון משרד החינוך ומשלחות ביה"ס המתקיימת במימון פרטי בעיקר. העלויות הגבוהות יוצרות סלקציה כלכלית של המשתתפים בתכנית. באמצעות מכרז נבחרו חברות טיסה וחברות נסיעות במטרה להורדת עלויות. בעקבות התוצאות המאכזבות של המכרז שלא הובילו להורדת עלות המסעות, החליט המשרד לבטלו ולהמשיך לאפשר לביה"ס להוציא באופן עצמאי את התלמידים למסע.
ותכנית השאלת ספרי לימוד - בעקבות חוק השאלת ספרי לימוד שנועד לאפשר העברת ספרי לימוד בין תלמידים בביה"ס יסודיים ובחטיבות הביניים תמורת תשלום אגרה שנתית, במטרה לצמצם את הוצאות המשפחה על ספרי הלימוד. ישנם כיום ביה"ס המקיימים את השאלת הספרים בסיוע הרשות המקומית אך ישנם גם כאלה המעבירים את ההפעלה לידי גופים עסקיים.

מושגים
הפרטה בחינוך: הגדרה: הפרטה הינה העברת שליטה של תאגיד ממשלתי לבעלים פרטיים.
בעקבות מדיניות האוטונומיה וחופש הבחירה של ההורים וכן גם ברוח התפיסה הליברלית קפיטליסטית, נוצר מצב שבו מערכת חינוך פרטית פועלת בצד מערכת ציבורית. בישראל מתרחש תהליך הפרטה הבא לידי ביטוי בגודל ההשקעה השנתית בעבור חינוך התלמידים. המערכת הפרטית מעניקה חינוך איכותי ומשרתת בעיקר את השכבות הסוציואקונומיות הגבוהות והמערכת הציבורית נדרשת להעניק חינוך לחסרי יכולת. ייחודה של ההפרטה בישראל, היא בכך שאין כמעט מערכות חינוך פרטיות לגמרי.
סממני ההפרטה ניכרים ביוזמות מקומיות של הורים המייסדים וממנים הקמה של ביה"ס כדי להתוות תכנים ודרכי חינוך הקרובים להשקפת עולמם. הפעלה של ביה"ס בידי עמותות הורים וגופים מסחריים, נוצר שוק של רשתות חינוך.
החשש הוא שההפרטה אמנם תעלה את איכות החינוך של חלק מהאוכלוסייה, אך גם תגרום לסגרגציה חינוכית של שתי מערכות חינוך ע"פ אזור מגורים ויכולת כלכלית.
יתרונות ההפרטה: להפרטה יש יתרונות והם:

- ההורה יכול לבחור את ביה"ס המתאים לילדו.
- המורים ירוויחו יותר כסף, וכך גם יהיו איכותיים יותר.
- הילדים יחשפו לתחומי ידע רבים יותר, וכך ההשכלה תתרחב.
- ההפרטה בחינוך תוביל ליותר הערכה ומדידת הישגים, שיאפשרו בקרה שוטפת על הנעשה במערכת החינוך.

מיקור חוץ: העברת הפעילויות של ארגון לקבלן חיצוני. התפיסה שביסוד ההפרטה גורסת כי משרדי הממשלה יתפקדו בעיקר כמטה מנהל בעוד ביצוע השירותים ייעשה באמצעות מיקור חוץ. כלומר, באמצעות גופים חיצוניים, קבלני החינוך המרכזיים (חברות מסחריות ורשתות חינוך) וביישום מדיניות הסטנדרטים כתחליף לפיקח פדגוגי. החשש הוא שגופים אלה יצברו עוצמה ויחתרו תחת יכולתו של משרד החינוך לשלוט במערכת החינוך.

עירוב עדתי ועמדות

אהרן ביזמן, יהדה אמיר

אחת ממטרותיה המרכזיות של תכנית הרפורמה במערכת החינוך שבישראל היא להגביר את האינטגרציה החברתית בין ילדים ממוצא עדתי שונה ומרמות חברתיות-כלכליות שונות. ההנחה שביסוד תכנית זו היא, כי עצם המפגש שבין תלמידים מקבוצות עדתיות שונות בין כתלי ביה"ס ובתוך הכיתות, יביא להפחתת הדעות הקדומות ולשיפור היחסים הבין-קבוצתיים. יש לציין כי במערכת החינוך שבישראל לא הייתה מעולם הפרדה שנשענה על החוק או על קונצנזוס ציבורי. גם לפני הפעלת תכנית הרפורמה למדו רבים מבני שתי העדות יחדיו באותם מוסדות חינוך. תכנית הרפורמה לא באה לבטל את ההפרדה, אלא להרבות את המפגש בין-קבוצתי בכל מסגרת שהיא. ההנחה היא, שאם תהיינה לבני האדם הזדמנויות רבות יותר להכיר זה את זה מקרוב, תגבר ההבנה ההדדית שביניהם. יתרונה של המסגרת החינוכית בכך שהיא מאפשרת מפגש יומיומי ורצוף במשך מספר שנים. בנוסף, המשתתפים במפגש הם צעירים וצעירות, שעמדותיהם החברתיות נמצאות עדין בתהליך של גיבוש.
המאמר דן בהשפעת העירוב העדתי בחינוך בישראל על שינוי היחסים הבין-עדתיים בקרב המשתתפים בתהליך זה.

עמדות בין עדתיות בישראל

המפגש הבין-עדתי הוא אמצעי לשינוי העמדות ההדדיות של בני הקבוצות הנפגשות. ההתייחסות ההדדית של בני עדות שונות יכולה להיות **סימטרית** או **אסימטרית**.
<u>ההתייחסות היא סימטרית אם קיימת התאמה בהתייחסות ההדדית</u>: בני העדה האחת תופסים את העדה שלהם ואת בני העדה האחרת באותו אופן שבוא תופסים בני העדה האחרת את עצמם ואת בני העדה הראשונה. לדוגמה: לבני שתי העדות הערכה חיובית על עצמם והערכה שלילית על בני העדה האחת.
<u>היחסים אינם סימטריים אם קיימת אי התאמה בהתייחסות הבין עדתית</u>: לדוגמה: לבני העדה האחרת הערכה חיובית על עצמם והערכה שלילית על העדה האחרת, ואילו לבני העדה האחרת הערכה שלילית על עצמם והערכה חיובית על בני העדה הראשונה.
ממצאי המחקר האמריקני, מדווחים שהקבוצה בעלת המיצב החברתי הגבוה יותר מעדיפה את עצמה ורואה את הקבוצה שמיצבה נמוך משלה כנחותה, ואילו הקבוצה שמיצבה נמוך מעדיפה את הקבוצה האחרת ורואה אותה כעדיפה.
מחקרים שנערכו בישראל מצביעים על אסימטריה בתפיסה ההדדית של בני עדות המזרח והמערב. מהמחקר נמצא, שהערכתם של בני שתי העדות את בני העדה האשכנזית חיובית יותר בכל הנוגע לאפיונים אחדים כגון: חריצות, חברתיות נעימות, חולשה, פיקחות, קדמה. מבחינה חברתית מקבלים בני עדות המזרח את עדות המערב יותר מאשר בני עדות המערב מקבלים את עדות המזרח.
במחקר שנערך בכיתות ט, שני בני העדות העריכו את בני העדה המערבית כחיובית יותר מבני העדה המזרחית בכמה תכונות אישיות. שני העדות גילו נכונות רבה יותר להשתתף בפעילויות חברתיות שונות עם בני עדות המערב מאשר עם בני עדות המזרח.
בניתוחים נוספים התגלה כי בכל הנוגע למימד הערכתי בלטה האסימטריה יותר אצל בעלי ההישגים הלימודיים הנמוכים שבקרב בני שתי העדות מאשר אצל בעלי ההישגים הלימודיים הגבוהים. כלומר, הערכתם של תלמידים מערביים נמוכי הישגים עם עדתם הייתה חיובית יותר מזו של בני עדות המערב בעלי הישגים גבוהים. לעומת זאת, הערכתם של תלמידים מזרחיים נמוכי הישגים את עדתם הייתה פחות חיובית מזו של בני עדת המזרח בעלי ההישגים הגבוהים. תוצאות אלה מרמזות שייתכן שהאסימטריה שנמצאת במחקר זה ובמחקרים האחרים משקפת עמדות הרווחות בקרב תת-קבוצות מסוימות שבאוכלוסייה, בעיקר אלה שמיצבן נמוך ואינה מאפיינת את כל תת-הקבוצות העדתיות.
החוקרים מסבירים את הפער שבממצאים בין המדד הערכתי והמדד הסוציומטרי בעובדה שמספר גדול יותר של בעלי הישגים גבוהים הם בני עדות המערב ומספר גדול יותר של בעלי הישגים נמוכים הם בני עדות המזרח. השכיחות השונה של בני שתי העדות בקרב קבוצות התלמידים גבוהי ההישגים ונמוכי ההישגים הביאה לכך, שגבוהי ההישגים שבשתי העדות העדיפו בבחירתם הסוציומטרית את בני עדות המערב הדומים להם בהישגיהם ונמוכי ההישגים שבשתי העדות העדיפו את בני עדות המזרח הדומים

להם בהישגיהם. תופעה זו מעידה שבני עדות המערב נמוכי ההישגים נוטים יותר מגבוהי ההישגים לקיים פעילות גומלין עם בני עדות המזרח. עם זאת, הערכתם את המוצא העדתי של חבריהם שלילית יותר מזו של גבוהי ההישגים.
תוצאות המחקרים הראו כי הקביעה הכוללנית שמגע יביא לשינוי חיובי בעמדות רק עם הוא מתקיים בתנאים שלמיצב שווה בין הקבוצות או אם המיצב של קבוצות המיעוט גבוה זה של קבוצת הרוב, היא קביעה פשטנית מידי. התמונה מצטיירת מורכבת יותר. השפעת המיצב היחסי של הקבוצות הנפגשות משתנה בהתאם לממדים השונים של העמדה שאנו בודקים. בנוסף היא דיפרנציאלית ביחס לקבוצת המיעוט ולקבוצת הרוב. כך למשל, נראה מהמפגשים הנערכים במסגרת ביה"ס בישראל, שעצם העירוב העדתי מגדיל את נכונותם של בני שתי הקבוצות לחיות אלה במחיצת אלה ולקיים סוגים שונים של פעילות גומלין ושעליה בנכונות זו אינה מושפעת מהמציב היחסי של שתי הקבוצות. ייתכן שבני שתי הקבוצות ילמדו שגם במיצב שבו קיימים פערים במיצב הלימודי אפשר בכל זאת לשתף פעולה וליהנות יחדיו ממגוון של פעילויות. לעומת זאת, דפוסי ההתחברות כפי שהם משתקפים מהתשובות לשאלה "מי הם חבריך הטובים ביותר בכיתה" מושפעים במידה רבה מהמיצב היחסי של הקבוצות על פי הקיטריון הלימודי-הישגי.
את תהליך השיפור בעמדות הבין קבוצתיות בעקבות המפגש בתחום ביה"ס אפשר לחלק לשני שלבים.
<u>השלב הראשון</u>: ענינו בעצם הקמתה של המסגרת המעורבת ובהמשך קיומה. הפעלת מסגרת כזאת מחייבת שלשתי הקבוצות תהיינה עמדות חיוביות כלפי רעיון המיזוג העדתי. המשך קיומה של המסגרת המעורבת תלוי בהעדר תופעות בולטות של דחיה ויריבות הדדית בין בני הקבוצות המשתתפות במפגש. שלב זה אינו מוליך בהכרח לשיפור בעמדות הבין קבוצתיות, אולם תנאי הכרחי לקראת השלב השני - שיפור חיובי בעמדות ההדדיות, הוא שההתנסות המשותפת לא תהיה חוויה שלילי
בארה"ב, למשל העירוב גרם שבין שחורים ללבנים פעמים רבות להחרפת מגמות חברתיות קיימות של הסתגרות אתנית ועוינות הדדית על רקע אתני. בישראל לעומת זאת, מאופיינים יחסי העדות בביה"ס בדרך כלל בהעדר עוינות וניכור בולטים. התופעה של עזיבת תלמידים ממוצא מערבי את ביה"ס בעקבות הפעלת העירוב העדתי בו, גם היא נדירה. שלושה גורמים שאינם קשורים ישירות למסגרת הלימודית יכולים להסביר הבדל זה שבין הארצות.

- העמדות הבין עדתיות הראשוניות שבישראל אינן כה שליליות. אין תופעות חריפות של ניכור והסתגרות. בביה"ס בישראל מעולם לא הייתה הפרדה בהתאם למוצא עדתי.
- ישראל הוקמה במטרה ללכד את בני העם היהודי הפזורים בארצות הגולה השונות ללאום אחד. אידיאולוגיה זו מקובלת ומודגשת בחברה הישראלית.
- האיום המתמיד המרחף על ישראל מצד שכנותיה הוא גורם המלכד את החברה הישראלית, הגורל המשותף של תלות הדדית של אזרחיה מפחית הבדלים עדתיים.

<u>השלב השני</u> בתהליך העירוב הבין עדתי - ענינו בשינויים האפשריים בכיוון חיובי בעמדות, ביחסים ובדפוסי ההתחברות ההדדית. יש חוקרים שטוענים שהמגע כשלעצמו הוא גורם המניע את הצדדים הנפגשים לחפש את המאפיינים החיוביים שבעמיתיהם ולהדגישם, הצלחתו של שלב זה תלויה תלות רבה במאפיינים הקשורים במפגש עצמו ובאופייה של פעולת-הגומלין שהן מקיימות ביניהן.
עמדותיהם ההתחלתיות של המשתתפים במפגש כוללות ציפיות סטריאוטיפיות על אודות האמונות, העמדות, התכונות וההתנהגות של בני הקבוצה האחרת. מכאן שלא כל מפגש בין קבוצות עדתיות יביא לשינוי חיובי בעמדה.
האם הביא המערב למסגרת מעורבות עדתית בישראל גם לשינוים בעמדות, ביחסים ובדפוסי ההתחברות הבין עדתית? הסקירה מצביעה שלמרות הנכונות של בני שתי העדות לבוא במגע אלה עם אלה ולקיים פעילויות משותפות לא תמיד חלים שינויים ממשיים לטובה בהתחסויותיהם ההדדיות. יתכן שבשלב זה תרומתו העיקרית של העירוב העדתי בישראל בתחום החברתי היא במניעת הקצנה אפשרית בעמדות הבין- עדתיות, הקצנה שעלולה הייתה להתפתח אלמלא העירוב הבין קבוצתי.
ברוב המחקרים נמדד מיצבו של התלמיד בכיתה על פי הישגיו בתחום הלימודי-אינטלקטואלי. השימוש במדד זה נובע מכך, שביה"ס הישראלי, בדומה לביה"ס בארצות אחרות, מדגיש את ההישגים הלימודיים, ולפיכך יש לשער, שהישגים אלה אמנם יקבעו את מיצבו של התלמיד בקרב חבריו לכיתה.

אפשר לסכם ולומר, כי הממצאים שבישראל תואמים ברובם את ממצאי המחקר שבארה"ב, שינוי חיובי בעמדותיהם של חברי קבוצת הרוב מתרחש אם מיצבן של שתי הקבוצות שווה, או אם הישגיהם הלימודיים של חברי קבוצות המיעוט גבוהים מאלה של חברי קבוצת הרוב.
ישנם שלושה מאפיינים שבמצב הפגישה מעודדים תהליכי התקרבות בין הקבוצות:

- מגע אינטימי בין בן קבוצה אחת לבן קבוצה אחרת מאפשר גילוי פרטים יחודיים על אודות האחר.
- אוירה חברתית שיוצרים גורמים שמחוץ למצב הפגישה ונורמות חברתית שהם קובעים, שיש בהן כדי לעודד מגע בין אישי ובין קבוצתי עדתיות לסייע להתקרבות וליתר הבנה בין בני הקבוצות השונות.
- מצבים שקיימת בהם תלות הדדית בין המשתתפים מוליכים להתקרבות הדדית.

שאלות

"ההתייחסות ההדדית של בני שתי העדות בישראל מאופיינת, בדרך כלל, ביחסים אסימטריים. אסימטריה זו קיימת לגבי ההיבטים השונים של העמדה: היבט הערכתי וההתנהגותי". מהי אסימטריה זו? היעזרו בממצאי מחקרים.
מחקרים שנערכו בישראל מצביעים על אסימטריה בתפיסה ההדדית של בני עדות המזרח והמערב. מהמחקר נמצא, שהערכתם של בני שתי העדות את בני העדה האשכנזית חיובית יותר בכל הנוגע לאפיונים אחדים כגון: חריצות, חברתיות נעימות, חולשה, פיקחות, קדמה. מבחינה חברתית מקבלים בני עדות המזרח את עדות המערב יותר מאשר בני עדות המערב מקבלים את עדות המזרח.
במחקר שנערך בכיתות ט, שני בני העדות העריכו את בני העדה המערבית כחיובית יותר מבני העדה המזרחית בכמה תכונות אישיות. שני העדות גילו נכונות רבה יותר להשתתף בפעילויות חברתיות שונות עם בני עדות המערב מאשר עם בני עדות המזרח.
בניתוחים נוספים התגלה כי בכל הנוגע למימד הערכתי בלטה האסימטריה יותר אצל בעלי ההישגים הלימודיים הנמוכים שבקרב בני שתי העדות מאשר אצל בעלי ההישגים הלימודיים הגבוהים. כלומר, הערכתם של תלמידים מערביים נמוכי הישגים עם עדתם הייתה חיובית יותר מזו של בני עדות המערב בעלי הישגים גבוהים. לעומת זאת, הערכתם של תלמידים מזרחיים נמוכי הישגים את עדתם הייתה פחות חיובית מזו של בני עדת המזרח בעלי ההישגים הגבוהים. תוצאות אלה מרמזות שייתכן שהאסימטריה שנמצאת במחקר זה ובמחקרים האחרים משקפת עמדות הרווחות בקרב תת-קבוצות מסוימות שבאוכלוסייה, בעיקר אלה שמיצבן נמוך ואינה מאפיינת את כל תת-הקבוצות העדתיות.
החוקרים מסבירים את הפער שבממצאים בין המדד הערכתי והמדד הסוציומטרי בעובדה שמספר גדול יותר של בעלי הישגים גבוהים הם בני עדות המערב ומספר גדול יותר של בעלי הישגים נמוכים הם בני עדות המזרח. השכיחות השונה של בני שתי העדות בקרב קבוצות התלמידים גבוהי ההישגים ונמוכי ההישגים הביאה לכך, שגבוהי ההישגים שבשתי העדות העדיפו בבחירתם הסוציומטרית את בני עדות המערב הדומים להם בהישגיהם ונמוכי ההישגים שבשתי העדות העדיפו את בני עדות המזרח הדומים להם בהישגיהם. תופעה זו מעידה שבני עדות המערב נמוכי ההישגים נוטים יותר מגבוהי ההישגים לקיים פעילות גומלין עם בני עדות המזרח. עם זאת, הערכתם את המוצא העדתי של חבריהם שלילית יותר מזו של גבוהי ההישגים.

"רצוי לקיים את המגע כאשר מתקיים מיצב שווה בין הקבוצות", האם הסטטוס השווה הכרחי? נמקו מתוך הסתמכות של ממצאי מחקרים.
תוצאות המחקרים הראו כי הקביעה הכוללנית שמגע יביא לשינוי חיובי בעמדות רק עם הוא מתקיים בתנאים שלמיצב שווה בין הקבוצות או אם המיצב של קבוצות המיעוט גבוה זה של קבוצת הרוב, היא קביעה פשטנית מידי. התמונה המצטיירת מורכבת יותר. השפעת המיצב היחסי של הקבוצות הנפגשות משתנה בהתאם לממדים השונים של העמדה שאנו בודקים. בנוסף היא דיפרנציאלית ביחס לקבוצת המיעוט ולקבוצת הרוב. כך למשך, נראה מהמפגשים הנערכים במסגרת ביה"ס בישראל, שעצם העירוב העדתי מגדיל את נכונותם של בני שתי הקבוצות לחיות אלה במחיצת אלה ולקיים סוגים שונים של פעילות גומלין ושעליה בנכונות זו אינה מושפעת מהמיצב היחסי של שתי הקבוצות. ייתכן שבני שתי הקבוצות ילמדו שגם במיצב שבו קיימים פערים במיצב הלימודי אפשר בכל זאת לשתף פעולה וליהנות

יחדיו ממגוון של פעילויות. לעומת זאת, דפוסי ההתחברות כפי שהם משתקפים מהתשובות לשאלה "מי הם חבריך הטובים ביותר בכיתה" מושפעים במידה רבה מהמיצב היחסי של הקבוצות על פי הקריטריון הלימודי-הישגי.

"מגע אינטימי הוא משתנה רב עצמה, העשוי לתרום לשינוי חיובי בעמדות, ואילו מגע שטחי בלבד לא יוליך להמעטת הדעות הקדומות". הסבירו טענה זו.

המגע הבין קבצתי יכול ללבוש צורות שונות. מצד אחד, הוא יכול לבוא לידי ביטוי ביחסים שטחיים ואקראיים ומצד אחר, הוא עשוי ליצור קשרים אינטימיים ועמוקים המשולבים ביחסים רגשיים חיוביים עם בני הקבוצה האחרת. יחסים שטחיים גם אם הם תכופים, אינם יוצרים בהכרח שינוי חיובי בעמדות. בנוסף, שכיחות רבה של מגעים מסוג זה יכולה אף להגביר את הדעות הקדומות. לעומת זאת, מפגש המלווה בחוויות חיוביות מהנות מעודד יחסים בין עדתיים חיובים. סוג זה של מפגש עשוי להתפתח כאשר נוצרים יחסים אינטימיים עם בן עדה אחרת.

"הגברת התלות ההדדית של המשתתפים ושיתוף הפעולה ביניהם מגדילים את כמות פעילות הגומלין הבין-עדתי". מהן ההשלכות של תלות זו?

מצבים שקיימת בהם תלות הדדית בין המשתתפים מוליכים להתקרבות הדדית. נתייחס לשני המאפיינים הראשונים ולמידת השפעתם במסגרת ביה"ס. המחקרים שבדקו את השפעתם של מפגשים שאינם מתקיימים במסגרת הלימודים מצאו, בדרך-כלל שינוי חיובי בעמדות. ממצאים אלה מדברים על השפעת מפגשים בין נערים לבנים ושחורים במסגרת מחנות קיץ. שינויים אלה יוחסו לאפשרויות להיכרות הדדית הטמונות במצבי מפגש אלה, שבהם מובלטים היבטים חברתיים ורגשיים. בנוסף, יתכן, שההנאה ממצב מפגש תורמת לשינוי חיובי בעמדות. אפשרות זו מעלה את השאלה אם שביעות-הרצון של התלמידים במסגרת ביה"ס משפיעה על היחסים הבין עדתיים. למשל, האם יכולות חוויות חיוביות הנובעות מדברים לימוד מוכרות יותר מפעילויות שונות בביה"ס וכדומה לעודד את המשיכה ההדדית שבין המשתתפים ולהגדירה? בהסבר ממצאי המחקרים יש להתחשב גם בעובדה שמצבי המפגש הבין עדתי התקיימו מחוץ למסגרת הלימודים. במצבים אלה ייתכן שתכונות אחרות, לא אינטלקטואליות (כמו הצטיינות בספורט) קבעו את מיצבם של המשתתפים. מאחר ובתכונות לא אינטלקטואליות אין פערים בין בני העדות השונות שבישראל קשה להפריד את תרומתו של גורם המיצב השווה מתרומתם של הגורמים האחרים לשינוי החיובי בעמדות. המאפיין השני של פעולות-הגומלין המשפיע על תוצאות העירוב העדתי הוא האווירה והנורמות החברתיות. כפי שצוין, מוסדות חברתיים שונים שמחוץ לביה"ס עודדו את האינטגרציה, אולם הגורמים הישירים המשפיעים על האווירה שבביה"ס הם ההנהלה וצוות המורים. אין אחידות דעים בקרב המורים שבישראל בנושא העירוב העדתי. רבים תומכים בו, אך אחרים סבורים שהעירוב העדתי יפגע בהישגים הלימודיים של התלמידים, ועל כן, עמדתם בעניין ההנהגה אינה כה אוהדת. יש לשער, שהתלמידים רגישים לעמדות של מוריהם וכי אלה תשפענה במידה זו או אחרת על עמדותיהם שלהם. בנוסף, נושאים כמו מבנה הכיתות, הקבוצות, כיתות איטיות, שהשפעתם על תוצאות העירוב העדתי אינה מוטלת בספק, נתונים לשליטתם הבלעדי של ההנהלה וצוות המורים ועמדותיהם העקרוניות בנושא האינטגרציה משפיעות על החלטותיהם בתחומים אלה.

"התוצאות המחקריות אינן מצדיקות ייחוס חשיבות כה רבה להרכב העדתי כמשפיע על תוצאות העירוב העדתי". נמקו טענה זו.

ההרכב העדתי של הכיתה, נושא זה מרבה להעסיק את הציבור ואת מערכת החינוך שבישראל, אף שהידע המדעי בנידון מצומצם ביותר. עם זאת, חוקרים מספר טוענים כי קיים יחס אופטימלי כלשהו של ייצוג עדתי בכיתות ובביה"ס המקל על אינטגרציה עדתית. בשני מחקרים ישראליים שבדקו ישירות היבט זה לא נמצא קשר בין שיעור הייצוג העדתי בכיתה לבין השינוי בעמדות. יחס של 50:50 נראה אמנם אופטימלי מבחינת ההזדמנויות למפגשים בין-עדתיים, אולם, ככל הנראה אין הוא מבטיח שמפגשים אלה אמנם יתממשו. היחס המספרי כשלעצמו אינו מבטיח היווצרות קשרים משמעותיים בין שתי הקבוצות. עם זאת, העובדה שהיחס המספרי מגדיל את מספר ההזדמנויות למגע מעלה את ההשערה, שמשתנה זה יימצא באינטראקציה עם משתנים אחרים, למשל עם המיצב היחסי של הקבוצות. אולם בסיכומו של דבר נראה, שהתוצאות המחקריות אינן מצדיקות ייחוס חשיבות כה רבה להרכב העדתי לגבי תוצאות העירוב העדתי.

"ממצאי המחקרים בארה"ב מורים, שבעקבות העירוב העדתי משנים ילדים בעלי הישגים לימודיים גבוהים את עמדותיהם הבין עדתיות לחיוב יותר מאשר ילדים בעלי הישגים לימודיים נמוכים". מהן התוצאות המחקריות בתחום זה בישראל?

ברוב המחקרים נמדד מיצבו של התלמיד בכיתה על פי הישגיו בתחום הלימודי-אינטלקטואלי. השימוש במדד זה נובע מכך, שביה"ס הישראלי, בדומה לביה"ס בארצות אחרות, מדגיש את ההישגים הלימודיים, ולפיכך יש לשער, שהישגים אלה אמנם יקבעו את מיצבו של התלמיד בקרב חבריו לכיתה.
אפשר לסכם ולומר, כי הממצאים שבישראל תואמים ברובם את ממצאי המחקר שבארה"ב, שינוי חיובי בעמדותיהם של חברי קבוצת הרוב מתרחש אם מיצבן של שתי קבוצות השווה, או אם הישגיהם הלימודיים של חברי קבוצות המיעוט גבוהים מאלה של חברי קבוצת הרוב.

מהי השפעתם של משתנים, כמו מגדר, משתני אישיות, עוצמת העמדה ההתחלתית ומגע קודם על השילוב העדתי?

השפעתם של משתנים על מגדר: ממצאים מראים כי בהשוואה לבנות המערביות חל אצל הבנים המערביים שינוי חיובי כלפי עדות המזרח, אך זה בגדר השערה שכן לא כל המחקרים מצאו תוצאות דומות בכיוונן. נבדקו דפוסי ההתחברות בקרב מדגם ארצי של תלמידים בישראל. הם מצאו שהבחירות הסוציומטריות הן במידה בה תוך מיניות ובמידה פחותה ממנה תוך עדתיות. לא נמצאו הבדלים בין בנים ובנות בנושא זה.
השפעתם של משתנים על משתני אישיות: מראה כי אף שהיה מקום לשער שמשתני אישיות עשויים להשפיע על תוצאות המגע, העדות המחקרית הקיימת עד כה בישראל אינה מאששת השערה זו.
השפעתם של משתנים על עוצמת העמדה ההתחלתית: במחקר זה היו אמנם גורמים מספר שתרמו לשינוי החיובי ולא ניתן לבודד את השפעתו של כל משתנה בנפרד. השאלה המתעוררת היא אם ההבדל שבין בעלי דעות קדומות מועטות יחסית לבעלי דעות קדומות רבות הוא הבדל איכותי או כמותי. המחקר הפסיכולוגי-חברתי טרם השיב תשובה ברורה לשאלה זו.
השפעתם של משתנים על מגע קודם: במחקר בקרב תלמידים שבישראל נמדד שיעור המגע הקודם של הנבדקים על פי ייצוג המספרי של העדות בביה"ס הקודמים שבהם למדו המשתתפים. לא נמצא קשר בין המגע הקודם לבין מידת השינוי בעמדות בין עדתיות.
מחקרים בדקו האם ישנה השפעה של משתנים כמו מגדר, משתני אישיות, עוצמה העמדה ההתחלתית ומגע קודם על השילוב העדתי. לא נמצאו הבדלים ולא נמצא קשר בין המשתנים הללו למידת השינוי בעמדות הבין עדתיות.

סינגפור במקום כרכור?
מבחני הישג בין-לאומיים והגלובליזציה של יעדי החינוך

אברהם יוגב, עדית ליבנה ויריב פניגר

מבחנים בין-לאומיים, הבודקים את הישגי התלמידים במדינות שונות במסגרת מחקרים השוואתיים, זוכים לפופולריות רבה במיוחד בעשור האחרון. מבחנים אלה מובילים לנטייה של מדינות רבות לעריך את איכות מערכת החינוך לפי המיקום היחסי של תלמידיהן בדירוג ההישגים הבין-לאומי, בין היתר בשל התפיסה הרווחת המקשרת בין דירוג זה ובין כלכלת העבודה הגלובלית. בהתבסס על נתוני מבחן פיז"ה, מבקש המחקר הנוכחי להראות כי ההישגים הנמוכים של תלמידי ישראל במבחן זה, הם במידה רבה צפויים מראש. נמצא כי הישגיהם הממוצעים של התלמידים משקפים כמעט במדויק את הציון המנובא להם לפי מאפייניה הכלכליים והדמוגרפיים של המדינה. לכן נטען כאן כי הוויכוח הציבורי בישראל סביב הישגי התלמידים במבחנים הבין-לאומיים חורג מכל פרופורציה. טענה נוספת מתייחסת למדיניות החינוך, הבאה לידי ביטוי בדוח הסופי של ועדת דברת, שגזרה הצעות לרפורמה חינוכית מתפיסת הגלובליזציה בחינוך. מדיניות זו, המתמקדת בקביעת סטנדרטים ליעדים של הישגים לימודיים במטרה לשפר את מיקום התלמידים בדירוג הבין-לאומי, גורמת למאבקים מיותרים בין משרד החינוך לארגוני המורים. לבסוף, נטען כי ההתמקדות בריבוד הבין-לאומי של ההישגים הלימודיים מסיטה את תשומת הלב הציבורית מהבנת הריבוד הפנים-מדיני של הישגים אלה.

מבחנים בין-לאומיים, הבודקים הישגים לימודיים וקוגניטיביים של תלמידים ממדינות שונות במסגרת מחקרים השוואתיים ומבוקרים, נעשו פופולריים במיוחד מאז שנות ה-80. תחילתם של מבחנים אלה בשנות ה-60, עם המבחן הבין-לאומי הראשון במתמטיקה בקרב תלמידי כיתת ח' ב-12 מדינות מתועשות, שנערכה ע"י אגודה הבין-לאומית להערכת הישגים לימודיים. בשנות ה-80, נערך מבחן נוסף במתמטיקה ובעקבותיו הורחב המבחן וכלל גם את תחום המדעים. המבחנים האלה ידועים בכינוי טימס.
השימוש במבחנים השוואתיים בחינוך התרחב מאוד מאז שנות ה-90 בתמיכת ארגונים בין-לאומיים כאונזק"ו הבנק העולמי והארגון לשיתוף פעולה ולפיתוח כלכלי (OECD) הכולל 30 מדינות מפותחות. מאז שנת 2000, הנהיג OECD מבחנים בין-לאומיים בהבנת הנקרא, מתמטיקה ואוריינות מדעית. מבחנים אלה המכונים פיז"ה, מועברים בכ-40 מדינות לתלמידים בני 15 (לרוב כיתות י'). גם ישראל הצטרפה למבחן למרות שהיא לא חברה ב-OECD.
רואן סקר את הפופולריות העולה של מבחני ההישג הבין-לאומיים בארצות הברית. לטענתו, השפעתם הגוברת של קובעי מדיניות החינוך ועל הציבור האמריקאי מחייבת התייחסות לא רק התפתחויות התוכניות והמתודולוגיות של המבחנים ההשוואתיים, אלא גם למטרתם הכוללת. בהתייחסו לתגובות הציבוריות בארצות הברית בגלל ההישגים היחסית נמוכים של התלמידים האמריקאים, גרס רואן שהמטרה העיקרית של המבחנים היא לשמש נקודת מידוד שלפיה כל מדינה מודדת את הישגי תלמידיה בהשוואה לתלמידים ממדינות אחרות, לפי ממוצע ההישגים בתחומים הנבדקים ולפי הדירוג היחסי של הישגי התלמידים בכל מדינה. במובן זה הפכו המחקרים ההשוואתיים של הישגי התלמידים ליצירת מערכת ריבוד בין-לאומי של הישגים לימודיים במדינות. בנוסף על כך, קבעי המדיניות נוטים להתייחס למבחנים הבין-לאומיים כמחייבים יותר ממחקרים חינוכיים שנערכים בתוך המדינה והם מעניקים להם חשיבות פוליטית רבה יותר.
בדומה לארה"ב, גם במדינות נוספות זכו מבחני ההישג הבין-לאומיים לחשיפה תקשורתית רבה שהשפיעו רבות על הפוליטיקה של מדיניות החינוך.
גרמניה וצרפת דורגו נמוך. לעומת זאת, פינלנד שדורגה בראש, גרם להתעניינות רבה בערכת החינוך הפיני. חוקר החינוך הפיני, סקר וציין שאחת הסיבות המרכזיות להצלחה של מערכת החינוך הפינית נעוצה דווקא באופייה המיושן והשמרני שבא לידי ביטוי בהדגשת צייתנות התלמידים ועליונות המורים.
בשנים האחרונות מבחני ההישג הבין-לאומיים, זוכים לביקורת גם מהבחינה המתודולוגית. המתודולוג הבריטי גולדסטין, התייחס בהרחבה לבעיות המתודולוגיות הרבות של המבחנים הבין-לאומיים. לגבי מבחן פיז"ה, הוא מנתח בעיות הקשורות לאופן מדידת ההישגים של התלמידים. הוא מציין פרדוקס מעניין. יוזמי

מבחן פיז"ה הדגישו שברצונם למדוד יכולות הדרושות לחיים ולא לידע הקשור לתכנית הלימודים במדינה מסוימת, אבל באותה נשימה, הם טוענים שמבחן זה מאפשר לעקוב אחרי הישגיהן של מערכות חינוך במדינות שונות ולהשוות ביניהן. הוא אומר, שלא צריך לראות בסקר כזה ככלי עזר לדירוג מדינות, אלא לראות בו דרך לבחון הבדלים בין מדינות במונחים של תרבות, תכניות לימודים וארגון של בתי הספר. לשם כך נדרשת גישה שונה לתכנון השאלונים, כזו שמתמקדת בחשיפת השונות ולא בהדרת השונה. ביקורות נוספות כלפי מבחן פיז"ה התייחסו לבעיות של הטיות בדגימה ולחוסר היענות של תלמידים לשאלה אם המבחן אכן מודד את מה שיוזמיו טוענים שהוא מודד, הכוונה יכולות הדרושות חיים המודרניים, וגם לבעיות של תרגום בין שפות שונות והקשרים תרבותיים נבדלים.
רואן, פורטר וגמורן, מסכמים מחקרים בנושא המבחנים הבין-לאומיים שבוצעו עבור מועצת המחקר הלאומי בארה"ב וטענו שמבחני ההישג הבין-לאומיים עברו כברת דרך מרשימה מבחינה מתודולוגית. אבל מבחנים אלה עדיין לוקים בבעיות שונות בתוכנם, בצורת איסוף הנתונים וביכולת ההשוואה שלהם בחתך בין-מדינתי לאורך זמן. הבעיות האלה מונעות את השימוש היעיל בהם כקנה מידה מתאים ביותר להשוואה בין-לאומית של הישגים. לטענתם, לא צריך להבין מזה שצריך לוותר על המבחנים הבין לאומיים ועל תרומתם החשובה ליצירת בסיס נתונים מרכזי המעודד מחקרים, אלא צריך להתייחס אליהם בזהירות בעיקר בשימוש הפוליטי שלהם.
את מטרתם של מבחני ההישג הבין-לאומיים צריך לבחון מנקודת מבט רחבה יותר מבחינה סוציולוגית. יצירת הריבוד הבין-לאומי של הישגים לימודיים חותרת למעשה לגלובליזציה בחינוך. לתהליך הגלובליזציה הכלכלית השפעה מרחיקה לכת על מדיניות החינוך: ההסדר הקפיטליסטי הקודם חתר ליצירת כוח עבודה באמצעות מערכת החינוך ואילו הגלובליזציה קוראת לרפורמה ולארגון מחדש של מערכת החינוך, זאת בשל כישורים שנראה כי יש להעניקם לתלמידים כדי שיוכלו להתמודד עם כלכלת העבודה הגלובלית. הגלובליזציה נתפסת כמעודדת שימוש פוליטי מוגזם במבחנים הבין-לאומיים, שימוש שמוביל לגיבוש מדיניות חינוך המשרתת את המדינות המפותחות, אבל לא תמיד את המדינות המתפתחות.
במסגרת תאורטית זו אנחנו יכולים להתבונן בהישגי התלמידים בישראל במבחנים הבין-לאומיים בצורה שונה מהמקובל. במקום לשאול כיצד תלמידי ישראל נחלשו במהלך השנים בהישגיהם במבחנים הבין-לאומיים ובמקום להשתמש בנתוני ישראל במבחנים הבין לאומיים כמקור לבדיקת החשיבות בעניין השוויון והמצוינות בחינוך, ננסה לדון בשאלה יסודית יותר: כיצד מבחני ההישג הבין לאומיים משפיעים על עיצוב מדיניות החינוך ויעדיו במדינות השונות. השאלה הזאת מעוררת שאלות חשובות נוספות לנוכח הביקורת התוכניות והמתודולוגיות כלפי המבחנים הבין-לאומיים, ובעיקר מהו מקומם הראוי של המבחנים בשיח הציבורי על החינוך ועל תהליך השתתפותה של ישראל במבחני ההישג הבין-לאומיים. לאחר מכן, ננסה להראות שחולשתם של תלמידי ישראל במדרג ההישגים הבין-לאומי קשורה במידה רבה במאפייני מאקרו-כלכליים ודמוגרפיים. לכן, דירוג זה אינו מבטא את איכותה של מערכת החינוך במדינה, אלא את ההקשר הכלכלי והחברתי שבו היא פועלת.

השתתפות ישראל במבחנים הבין-לאומיים על רקע הגלובליזציה בחינוך

ישראל השתתפה בכל המחקרים הבין-לאומיים האפשריים - פירלס , טיימס ולאחרונה פיז"ה.
הכלכלן דן בן-דוד היה הראשון שהפנה את תשומת הלב הציבורית ל"ירידה" שחלה בהישגים של תלמידי ישראל בשלושת העשורים. במאמרו הוא ציין כי ישראל דורגה במקום הראשון במתמטיקה בין 12 המדינות המתועשות ואילו במבחני טימס ב1999 הם דורגו במקום ה-28 מבין 38 המדינות שהשתתפו במחקר. לדעתו, הירידה בהישגים מובילה להיחלשות יכולתה העתידית של ישראל להתחרות בשוק הכלכלי הגלובלי.
בישראל נדגמו בעיקר כיתות של תלמידים מציינים במתמטיקה. הליך זה עשוי להסביר את הצטיינותה היתרה של ישראל במדרג הבין-לאומי. כמובן שאין דרך לבסס את הטענה הזאת, אך גם אם המדגם היה מייצג, ספק אם אפשר להסיק על ירידה בהישגים על רקע השינויים בהרכב הדמוגרפי והחברתי של התלמידים בין שתי התקופות.
מכל מקום, בוועדת א.ל.ה שפעלה מטעם הפורום לאחריות לאומית, והגישה הצעה לרפורמה מבנית במערכת החינוך של ישראל. הועדה עסקה גם בנושא החינוך הערכי, אך עיקר המלצותיה נגעו לשינויי מבניים בניהול מערכת החינוך והושפעו באופן בולט מן התפיסה כי הישגי התלמידים, לנוכח ההישגים

במבחני פיז"ה וטימס, מצויים בירידה מתמדת המסכנת את יכולתה של ישראל להתחרות בשוק הגלובלי. למרות שוועדת א.ל.ה לא מונתה ע"י משרד החינוך, אלא פעלה בתוקף הרכבה מ"אזרחים מודאגים", היא שיקפה היטב את הלכי הרוח הציבוריים ואת הלך הרוח במשרד החינוך. מאז מינויה של לימור ליבנת לשרת החינוך, השתנתה במידה רבה מדיניות המשרד. ממדיניות המדגישה את העצמת המרים ואת האוטונומיה הבית-ספרית, פנתה למדיניות לכיוון של קביעת "סטנדרטים" בנוגע להישגים לימודיים ובדיקתם המתמדת באמצעות מערכת מבחנים - המיצ"ב. מדיניות זו הידועה בלשונה של השרה לבנת "לא נשאיר אף תלמיד ואף תלמידה מאחור". דגלה בקביעת סטנדרטים להישגים לימודיים ובדיקתם באמצעות מבחני הישג שוטפים. מדיניות זו נועדה ליצור תחרויות בין בתי הספר ולסגירת בתי ספר חלשים כדי להתמודד ביתר הצלחה עם אתגרי השוק הכלכלי הגלובלי.
מובן שהמבחנים הבין-לאומיים שימשו כלי חשוב במדידת הישגיה "היחסיים" של מערכת החינוך בישראל. כאשר פורסמו ההישגים הנמוכים יחסית של תלמידי ישראל במבחן טימס 1999, הם זכו לחשיפה תקשורתית רבה. התגובה הציבורית הייתה הלם מוחלט. חיים הכט יצא עם סדרה תיעודית פופולרית בערוץ הטלוויזיה וכותרתה "בין כרכור לסינגפור". מטרת הסדרה הייתה לשכנע את הציבור שיש לחקות את נוהגי סינגפור, המצליחה בתחומי חיים שונים, ורק שלא נישאר "כרכור".
תגובתו של משרד החינוך להיסטריה הציבורית שהתעוררה ולאור ההישגים הנמוכים במבחן פיז"ה הוקמה 'ועדת דברת' שעסקה בעיקר בשינויים מבניים במערכת החינוך וזאת ברוח התפיסה המנהלית. ואכן, בדוח הסופי של ועדת דברת, ניכרת נטייה לאיזון בין התביעה לסטנדרטים הישגיים ובין הדגש, האוטונומיה הבית-ספרית והעצמת בית הספר בעיקר באמצעות המנהל. הושם גם דגש בקביעת יעדי הישגים ומדידתם באמצעות רשות ארצית למדידה והערכה, שתהיה אוטונומית בפעולתה ותפקח על מדידת ההישגים הלימודיים בארץ ועל השתתפות ישראל במבחנים בין-לאומיים.

מטרת המחקר

מטרת המחקר הוא לבחון את הטענה שהישגיהם הנמוכים של התלמידים הישראלים במבחנים הבין-לאומיים אינם מורים בהכרח על חולשת מערכת החינוך. על פי נתוני מבחן פיז"ה 2002, ניתן לראות שהישגיהם הממוצעים של תלמידי ישראל, משקפים כמעט במדויק את הציון הממוצע המנובא להם באמצעות משתנים מקרו-כלכליים ודמוגרפיים. במילים אחרות, בעזרת הניתוח אמפירי של נתוני פיז"ה 2002, ניתן היה לצפות להישגים כאלה.

שיטת המחקר

הישגיהם של התלמידים במחנים הבין-לאומיים קשורים בין היתר, גם למאפיינים כלכליים ודמוגרפיים של המדינה שבה הם חיים. וניתן לנבא במידה רבה את הציון הממוצע של התלמידים על-ידי ארבעה משתנים מרכזיים.

1. **התוצר המקומי הגולמי לנפש** (תמ"ג לנפש) הוא משקף את יכולתה הכלכלית של המדינה והוא קשור להישגים לימודיים באמצעות יכולת המדינה להשקיע במימון מערכת החינוך: מדינות בעלות תמ"ג גבוה יכולות להשקיע בחינוך, הן נומינלית הו יחסית, יותר ממדינות בעלות תמ"ג נמוך.
2. **אחוז האוכלוסייה הצעירה במדינה** משתנה זה נמדד באמצעות שיעור התושבים שגילם עד גיל 15. משתנה זה קשור כלכלית להישגים הלימודיים: מדינות שאחוז האוכלוסייה הצעירה גבוה, מתחלקים משאבי החינוך בין תלמידים רבים יותר. כלומר, ככול שאחוזי האוכלוסייה הצעירה בה גבוה יותר, כך ייהנה כל תלמיד מפחות משאבים.
3. **השקעה הציבורית בחינוך כאחוז מהתמ"ג** היא משתנה חשוב בפני עצמו והיא המבטאת את מחויבותה של המדינה לתחום החינוך. עם זאת, חשוב להדגיש שני עניינים. ראשית קיים קשר חזק בין ההשקעה הציבורית בחינוך ובין התמ"ג לנפש: כלומר, במדינות בעלות תמ"ג גבוה יש נטייה להשקיעה גבוהה בחינוך. שנית, אחוז גבוה של תמ"ג המופנה לחינוך אינו מעיד על כך על השקעה נומינלית גבוהה בחינוך. מדינות בעלות תמ"ג נמוך, גם אם הן משקיעות אחוז גבוה יחסית מתקציבן בחינוך, ייתכן שבמונחים השוואתיים, הן משקיעות פחות בכל תלמיד לעומת מדינות בעלות תמ"ג גבוה, המשקיעות שיעור נמוך יחסית בחינוך.

4. **רמת ההשכלה של האוכלוסייה הבוגרת במדינה** (בני 25 ומעלה). משתנה זה נמדד בשנות לימוד. משתנה זה הוסף בשל הקשר המוכר היטב בין הישגים לימודיים של ילדים לרמת ההשכלה של הוריהם.

בניתוחי המחקר שנבדקו נמצאו קשרים בין המשתנים הללו ובין הציון הממוצע בהבנת הנקרא במדינות שהשתתפו במחקר פיז"ה 2002. נמצאו קשרים חיוביים בין הציון לבין התמ"ג לנפש ובין ההשקעה הציבורית בחינוך ורמת ההשכלה הגבוהה של האוכלוסייה הבוגרת וכצפוי נמצא קשר שלילי בין הציון לבין אחוז האוכלוסייה הצעירה. מכאן ניתן ללמוד כי מצבן הכלכלי ברמה הכלכלית והדמוגרפי של המדינות, מכתיב במידה ניכרת את הצלחת תלמידיהן במבחן הפיז"ה. כלומר, הדירוג הבין-לאומי של ההישגים הלימודיים משקף בעיקר את מצבן הדמוגרפי והכלכלי של המדינות.

משתנים כלכליים-דמוגרפיים וציון ממוצע לתלמידי ישראל: השווה בין-לאומית

ישראל מתאפיינת ברמת תמ"ג לנפש המקבילה למדינות העניות יותר באיחוד האירופי ובאחוז אוכלוסייה צעירה הדומה לזה שבמדינות מתפתחות. לעומת זאת, ישראל מתאפיינת ברמת השקעה בחינוך הדומה לסקנדינביה, בקצה העליון של הטווח, ורמת ההשכלה של האוכלוסייה הבוגרת בישראל גבוה מעט מהממוצע הבין-לאומי של המדינות שהשתתפו במחקר. ההשוואה בין הממוצע בהבנת הנקרא של התלמידים בישראל לציון המנובא באמצעות המודל הזה, היה קרוב מאוד לציון בפועל. כלומר, ישראל בהחלט אינה מקרה מיוחד בקרב המדינות שהשתתפו במחקר פיז"ה 2002.

דיון ומסקנות

הממצא המרכזי העולה מניתוח הנתונים הוא שהחולשה היחסית של הישגי התלמידים בישראל היא במידה רבה צפויה, ואפשר היה לנבא אותה כמעט במדויק לפי משתנים מקרו-כלכליים ודמוגרפיים ־ התמ"ג לנפש ואחוז האוכלוסייה הצעירה במדינה. מאחר שמשתנים אלה קשורים ביכולת הכלכלית של המדינה, ביכולת השקעתה בחינוך, בעומס היחסי של האוכלוסייה הצעירה שעמה מתמודדת מערכת החינוך, ומצד שני ־ ברמת ההשכלה של הורי התלמידים ושיעור התמ"ג המושקע בחינוך. התמ"ג לנפש בישראל הוא נמוך ואחוז האוכלוסייה הצעירה הוא גבוה, ולכן, למרות שההשקעה בחינוך ורמת ההשכלה של האוכלוסייה הבוגרת הן גבוהות יחסית, תלמידי ישראל אינם צפויים להיות במקום גבוה מאוד בכל מבחן בין-לאומי של הישגים לימודיים. לכן, המקום הנמוך של תלמידי ישראל בין שאר המדינות, אינו מבטא הישגים נמוכים של מערכת החינוך המצדיקה תגובה ציבורית של הלם והיסטריה.
בנוסף, המסקנה המתבקשת היא, מבחני ההישג הבין-לאומים הפכו בעיקר לכלי שרת של תפיסת הגלובליזציה בחינוך. תפיסה זו מנסה לקדם רפורמות במערכות החינוך לנוכח הכישורים הנדרים בכלכלת העבודה הגלובלית, היא העומדת בבסיס פעולותיהם של הארגונים העל-מדיניים ושל אנשי המקצוע המשרתים בהם. אולם תפיסת הגלובליזציה בחינוך משרתת בראש ובראשונה את האינטרסים של המדינות המפותחות ולא את אלה של המדינות המתפתחות. לכן, יש לא רק לעשות שימוש נכון יותר בממצאי המבחנים הבין-לאומיים, אלא גם לסקור בעין ביקורתית יותר את קווי המדיניות החינוך הנגזרים ממנה. ביקורת נוספת היא שעל מדינית זו נטען כי באמצעות פיקוח הדוק המוכתב ממעלה על תכני הלמידה ואופן הלימוד, נמנעת מהמורים ומהתלמידים החשיבה הביקורתית והיצירתית המתבקשת מתוקף החינוך הדמוקרטי.

שאלות

מהן הסיבות לעלייה הפופולריות של מבחנים בין-לאומיים מאז ראשית שנו האלפיים?

מבחנים בין-לאומיים, הבודקים את הישגי התלמידים במדינות שונות במסגרת מחקרים השוואתיים, זוכים לפופולריות רבה במיוחד בעשור האחרון. מבחנים אלה מובילים לנטייה של מדינות רבות לעריך את איכות מערכת החינוך לפי המיקום היחסי של תלמידיהן בדירוג ההישגים הבין-לאומי, בין היתר בשל התפיסה הרווחת המקשרת בין דירוג זה ובין כלכלת העובדה הגלובלית.

מהן הביקורות הכלליות המופנות כלפי מבחנים אלה בהיבט של היותם כלי מדידה תקף ומהימן של הישגי תלמידים?

המתודולוג הבריטי גולדסטין, התייחס בהרחבה לבעיות המתודולוגיות הרבות של המבחנים הבין-לאומיים. לגבי מבחן פיז"ה, הוא מנתח בעיות הקשורות לאופן מדידת ההישגים של התלמידים. הוא מציין פרדוקס מעניין. יוזמי מבחן פיז"ה הדגישו שברצונם למדוד יכולות הדרושות לחיים ולא לידע הקשור לתכנית הלימודים במדינה מסוימת, אבל באותה נשימה, הם טוענים שמבחן זה מאפשר לעקוב אחרי הישגיהן של מערכות חינוך במדינות שונות ולהשוות ביניהן. הוא אומר, שלא צריך לראות בסקר כזה ככלי עזר לדירוג מדינות, אלא לראות בו דרך לבחון הבדלים בין מדינות במונחים של תרבות, תכניות לימודים וארגון של בתי הספר.

ביקורות נוספות כלפי מבחן פיז"ה התייחסו לבעיות של הטיות בדגימה ולחוסר היענות של תלמידים לשאלה אם המבחן אכן מודד את מה שיוזמיו טוענים שהוא מודד, הכוונה יכולות הדרושות חיים המודרניים, וגם לבעיות של תרגום בין שפות שונות והקשרים תרבותיים נבדלים.

רואן, פורטר וגמורן, מסכמים מחקרים בנושא המבחנים הבין-לאומיים וטענו שמבחני ההישג הבין-לאומיים עברו כברת דרך מרשימה מבחינה מתודולוגית. אבל מבחנים אלה עדיין לוקים בבעיות שונות בתוכנם, בצורת איסוף הנתונים וביכולת ההשוואה שלהם בחתך בין-מדינתי לאורך זמן. הבעיות האלה מונעות את השימוש היעיל בהם כקנה מידה מתאים ביותר להשוואה בין-לאומית של הישגים. לטענתם, לא צריך להבין מזה שצריך לוותר על המבחנים הבין לאומיים ועל תרומתם החשובה ליצירת בסיס נתונים מרכזי המעודד מחקרים, אלא צריך להתייחס אליהם בזהירות בעיקר בשימוש הפוליטי שלהם.

ציינו את הקשר שבין תהליכי גלובליזציה כלכלית לבין השימוש הגובר במבחנים בין-לאומיים.

את מטרתם של מבחני ההישג הבין-לאומיים צריך לבחון מנקודת מבט רחבה יותר מבחינה סוציולוגית. יצירת הריבוד הבין-לאומי של הישגים לימודיים חותרת למעשה לגלובליזציה בחינוך. לתהליך הגלובליזציה הכלכלית השפעה מרחיקה לכת על מדיניות החינוך: ההסדר הקפיטליסטי הקודם חתר ליצירת כוח עבודה באמצעות מערכת החינוך ואילו הגלובליזציה קוראת לרפורמה ולארגון מחדש של מערכת החינוך, זאת בשל כישורים שנראה כי יש להעניקם לתלמידים כדי שיוכלו להתמודד עם כלכלת העבודה הגלובלית. הגלובליזציה נתפסת כמעודדת שימוש פוליטי מוגזם במבחנים הבין-לאומיים, שימוש שמוביל לגיבוש מדיניות חינוך המשרתת את המדינות המפותחות, אבל לא תמיד את המדינות המתפתחות.

מהן הסיבות, לטענתכם של כותבי המאמר, לחולשה היחסית של התלמידים בישראל במדרג ההישגים הבין-לאומי?

הממצא המרכזי העולה מניתוח הנתונים הוא שהחולשה היחסית של הישגי התלמידים בישראל היא במידה רבה צפויה, ואפשר היה לנבא אותה כמעט במדויק לפי משתנים מקרו-כלכליים ודמוגרפיים ־ התמ"ג לנפש ואחוז האוכלוסייה הצעירה במדינה. מאחר שמשתנים אלה קשורים ביכולת הכלכלית של המדינה, ביכולת השקעתה בחינוך, בעומס היחסי של האוכלוסייה הצעירה שעמה מתמודדת מערכת החינוך, ומצד שני ־ ברמת ההשכלה של הורי התלמידים ושיעור התמ"ג המושקע בחינוך. התמ"ג לנפש בישראל הוא נמוך ואחוז האוכלוסייה הצעירה הוא גבוה, ולכן, למרות שההשקעה בחינוך ורמת ההשכלה של האוכלוסייה הבוגרת הן גבוהות יחסית, תלמידי ישראל אינם צפויים להיות במקום גבוה מאוד בכל מבחן בין-לאומי של הישגים לימודיים.

ציינו את הביקורת של כותבי המאמר על תופעת השימוש הנרחב במבחנים בין-לאומיים לצורך קביעת מדיניות חינוכית.

המסקנה המתבקשת היא, מבחני ההישג הבין-לאומים הפכו בעיקר לכלי שרת של תפיסת הגלובליזציה בחינוך. תפיסה זו מנסה לקדם רפורמות במערות החינוך לנוכח הכישורים הנדרים בכלכלת העבודה הגלובלית, היא העומדת בבסיס פעולותיהם של הארגונים העל-מדיניים ושל אנשי המקצוע המשרתים בהם. אולם תפיסת הגלובליזציה בחינוך משרתת בראש ובראשונה את האינטרסים של המדינות המפותחות ולא את אלה של המדינות המתפתחות. לכן, יש לא רק לעשות שימוש נכון יותר בממצאי המבחנים הבין-לאומיים, אלא גם לסקור בעין ביקורתית יותר את קווי המדיניות החינוך הנגזרים ממנה. ביקורת נוספת היא שעל מדינית זו נטען כי באמצעות פיקוח הדוק המוכתב ממעלה על תכני הלמידה

ואופן הלימוד, נמנעת מהמורים ומהתלמידים החשיבה הביקורתית והיצירתית המתבקשת מתוקף החינוך הדמוקרטי.

מושגים

מבחני פיז"ה: נערכים אחת לשלוש שנים ובודקים את רמתם של בני 15-16 במתמטיקה, קריאה ומדעים. המבחנים הם חלק ממחקר של OECD. במסגרת המחקר נבחנים התלמידים בכמה נושאי לימוד ונאסף מידע על הרקע שלהם, סביבת הלימוד ותפיסותיהם בדבר נושאי הלימוד הנבדקים. מנהלי ביה"ס נשאלים על המדיניות והאקלים הבית-ספרי. תוצאות המבחנים הנערכים במדינות שונות בעולם, נבדקות ומונחות על מנת להבין מה מביא לידי הישגים גבוהים ולהסביר את רמת ההישגים באמצעות משתני רקע ומשתנים אחרים. ישראל נמצאת בתחתית הדירוג של העולם המערבי.

מבחני טימ"ס: נערכים אחת לארבע שנים ומציגים את הישגיי התלמידים כפי שהם באים לידי ביטוי בהשוואת בין לאומיות במסגרת מחקר טימ"ס הנערך ע"י ה-IEA. המחקר בודק את רמת השליטה של תלמידי כיתות ח' בתחומי המתמטיקה והמדעים, תוך כדי התייחסות לתכנית הלימודים המופעלת. באמצעות המחקר ניתן לעקוב אחר מגמות ההתקדמות לאורך זמן בכל מדינה ולהשוות בין המדינות המשתתפות. נמצא כי בישראל ההישגים היו מעל הממוצע אך הדירוג בתחום המדעים אינו יציב לאורך זמן.

מבחני מיצ"ב: מבחנים הבודקים מדדי יעילות וצמיחה בית ספרית. כוללים הערכת הישגיים בארבעה תחומים: עברית, אנגלית, מתמטיקה ומדעים. הבחינות נערכות בכיתות ב, ה, ו, ח. המבחנים הראו שככל שהרקע החברתי כלכלי גבוה יותר, כך ההישגים גבוהים יותר.

<u>המגזר השלישי ומערכת החינוך בישראל:</u>
<u>שיתוף פעולה או קונפליקט</u>

דבורה אדן

מטרת המאמר היא לבחון את יחסי המגזר השלישי עם מערכת החינוך, לאור הדילמה שבפניה עומדת מערכת החינוך, זו של הדרישה לפיקוח מרכזי על תכנים ועל הישגים לימודיים, לעומת הדרישה הגוברת לשליטה של האזרחים על החינוך. השאלה הנשאלת היא מה טבעם של יחסים אלה ומהי השפעת המגזר השלישי על מערכת החינוך. השפעת המגזר השלישי נמדדה על פי שלבי תהליך קביעת מדיניות: העלאת נושא לסדר היום, השתתפות בקבלת החלטות, קביעת מדיניות ויישום. מידת ההשפעה נקבעה על ידי הדרישות של ארגוני המגזר השלישי ועל ידי יכולתם לגייס תיווך של אליטה.
שימוש במדגם, ראיונות, מסמכים והספרות הרלוונטית, הביאו להבחנה בין שני סוגים של ארגוני מגזר שלישי לפי תפקודם ולפי יחס המערכת אליהם

- **ארגונים הפועלים לשינוי חברתי**: ארגונים אלה, המייצגים אוכלוסיות פריפריאליות חברתית בדרישות לשוויון, נעצרו בשלבים הראשונים של תהליך המדיניות למרות התיווך של אליטות. יחסיהם עם מערכת החינוך הם של קונפליקט. WIN – LOSE
- **ארגונים הפועלים לשימור הסדר החברתי וההגמוניה השלטת**: אלה הגיעו לשלב היישום והוציאו לפועל את מדיניות משרד החינוך. יחס מערכת החינוך אליהם הוא של WIN -WIN ולכן קיים שיתוף פעולה ביניהם.

היחסים הדיפרנציאליים של מערכת החינוך עם המגזר השלישי הם מנגנון ניהול הדילמה של מערכת החינוך הנמצאת בין שני כוחות מנוגדים.
מאמר זה חוקר את יחסיהם של ארגוני המגזר השלישי עם מערכת החינוך בישראל, לאור מעורבותם ההולכת וגדלה בחינוך בשנים האחרונות. ארגוני המגזר השלישי הם חלק מהחברה האזרחית. שהתפתחה בישראל בשני העשורים האחרונים.
עלייתה של החברה האזרחית קשורה לשתי התפתחויות שהתרחשו בו זמנית בישראל ובמדינות מתועשות אחרות.

- צמצום מעורבותה של מדינת הרווחה וביזורן של המערכות הפוליטית הכלכלית והחינוכית.
- התעוררותן של אוכלוסיות פריפריאליות, הדורשות שוויון חברתי.

התפתחויות אלה משתקפות במערכת החינוך כאשר דרישת המגזר השלישי למעורבות במערכת החינוך גברה וכיום הם פועלים ב-90% מביה"ס וממלאים כ-10% משעות הלימודים. המעורבות הזאת מתבטאת בדרישה לשוויון של אוכלוסיות פריפריאליות ולהקמת ביה"ס חדשים על ידי הורים וכן החדרתם של תכניות ופרויקטים לביה"ס הקיימים. נשאלת השאלה: כיצד משפיעה מעורבותו של המגזר השלישי על מערכת החינוך?

ארגוני המגזר השלישי

ארגוני מהגזר השלישי פועלים במרחב של החברה האזרחית, מאפייניהם הם: ארגון פורמלי נפרד ממערכת המדינה, נאסר עליו לחלק רווחים, נדרש להיות בעל מנגנונים עצמאיים לקבלת החלטות הנוגעות לארגון, בעל מרכיב פילנתרופי או וולונטרי. לעומת זאת, רוב ארגוני המגזר השלישי ממומנים, לפחות בחלקם על ידי המדינה ובדרך זו ההיא עושה להם קואופטציה.
<u>מספר גורמים הביאו לגידול פעילותם של ארגונים כאלה ולהתעניינות הציבורית בהם.</u>

- משבר מדינת הרווחה. הושמעו תענות נגד מדינת הרווחה והוצאותיה ההולכות וגדלות, על כך שהיא מעודדת תלות של האזרחים בה ומונעת מהם אחריות אישית ותחרות ועל שהיא באה על חשבון הסקטור הפרטי. כמו כן, הממשלה נתפסה כמי שאינה מסוגלת לבצע את השירותים החברתיים הרבים למרות עומס הביורוקרטי וכן שהאזרחים אינם מוכנים לשלם עבור שירותים אלה. הממשלות החלו לצמצם את תקציביהן, דבר שפגע בעיקר בשירותים הציבוריים.
- עליית כוחן של תנועות חברתית, כגון תנועת הנשים, שכמעט כולן צמחו מתוך מגזר זה.
- נפילת הקומוניזם ובד בבד קריסת האמונה ביכולתה של המדינה להיענות לכל בעיות האזרחים.

<u>ישנם שלושה לחצים לעליית ארגונים אלה:</u>

- לחץ מלמטה, שבו אזרחים אינדיבידואלים מחליטים לקחת את האחריות על חייהם דרך העצמה קהילתית.
- לחץ מבחוץ, הכוונה היא של מוסדות חיצוניים ־ פרטיים וציבוריים, כגון כנסיות, או ארגוני מתנדבים שבאים להעצים קבוצות פריפריאליות במדינות מפותחות ובמדינות מתפתחות.
- לחץ מלמעלה, שבו ממשלות מעודדות מלכ"רים כדי לצמצם את הוצאותיהן.

<u>ארגוני המגזר השלישי ממלאים שני תפקידים חברתיים עיקריים</u>:

- השלמת שירותי המדינה. ארגונים כאלה מתפקדים לעתים כאמצעי להרחבת ההשפעה של מנהיגים פולטים ובכך הם משמשים כ"משמרי המערכת".
- לפעול לשינוי חברתי בנושא זכויות של אוכלוסיות ספציפיות, כגון עובדים, כן להשמיע את קולן של אוכלוסיות תת-מיוצגות כגון: נשים, נכים ובכך ליצור מציאות אלטרנטיבית.

<u>ישנם שלוש צורות של התקשרות בין החברה האזרחית לבין המדינה</u>.

- של אדישות: עמותות, תנועות חברתיות וארגונים וולנטריים לא ממשלתיים שקיימים ופועלים בלי קשר עם המדינה.
- של שותפות: שבה קיומם של ארגוני החברה האזרחית והמדינה תלויים אחד בשני.
- של עימות: שבו קיומה של חברה אזרחית אוטונומית לעתים מתנגד למדינה ולמשטר בה.

לסיכום, ארגוני המגזר השלישי פועלים כמשמרי ההגמוניה השלטת, אך חלקם פועלים כדי ליצור הגמוניית-נגד. הם משפיעים על המדינה מלמעלה ע"י פעולה על מוקדי העוצמה אך גם מלמטה מהשטח.

קונפליקט ושיתוף פעולה

יחסי משרד החינוך עם המגזר השלישי מאופיינים בתלות הדדית ביניהם. התלות קיימת כאשר שני הצדדים חולקים אותה מטרה והם תלויים הדדית למימושה. התלות במטרה מביאה לשני כיווני אינטראקציה, האחד הוא שיתוף פעולה והשני הוא קונפליקט.

- שיתוף פעולה נוצר כאשר התלות ההדדית נתפסת כחיובית, כלומר פעילות צד אחד משרתים אינטרסים של הצד השני.
- קונפליקט נוצר כאשר קיים ניגוד אינטרסים או ניגוד ערכים או תחרות בין קבוצות שיש ביניהן תלות הדדית. קונפליקט מתגלע כאשר כל אחד רוצה לכפות על השני את האינטרסים שלו אבל לאף צד אין סמכות מוחלטת לעשות זאת.
  קיימים מספר פתרונות פוטנציאליים לקונפליקט:
  - שיתוף פעולה, כלומר הגדרה מחדש של הבעיה, כך שהיא תהיה משותפת ותאפשר שיתוף פעלה כדי ששני הצדדים ירוויחו.
  - התעלמות צד חד מהאינטרסים של הצד השני, המתרחש כאשר אין סימטריה בין הצדדים.
  - הפרדה מבנית ע"י חלוקת עבודה שונה, הפרדה מבנית ביזור העוצמה.

השפעה על מדיניות חינוך

ניתן לבחון את השפעתם של ארגוני המגזר השלישי מנקודת מבט סובייקטיבית ואובייקטיבית.
<u>מנקודת מבט הסובייקטיבית</u>, האפקטיביות שלה נמדדת על פי דיווח עצמי של הקבוצה.
<u>מנקודת מבט אובייקטיבית</u>, מודדת את השפעה על פי השפעתם של ארגוני סנגור על המערכת הפוליטית. לטענתם יש לבחון השפעה זו לאורך כל השלבים של תהליך עיצוב מדיניות ולא להתבסס רק על השלב האחרון של קביעת מדיניות. שלבי ההשפעה מבטאים את דרגת ההיענות השונה של מערכת החינוך לארגוני המגזר השלישי. השלבים הם:

- **עלייה לסדר היום**: בשלב זה הארגונים מנסים להעלות את הסוגיה לסדר היום הפוליטי, דהיינו, להביא את קובעי המדיניות למודעות לחשיבות הנושא ולטפל בו.

- **השתתפות בקבלת החלטות**: בשלב זה ארגוני המגזר השלישי מציגים ניירות עמדה, משתתפים בוועדות משותפות עם משרד החינוך, מקבלים המלצות בשיתוף וכן משתתפים בישיבות בדיון המשרד.
- **קביעת מדיניות**: בשלב זה המדיניות נקבעת באופן וולנטרי ע"י משרד החינוך או שהיא נאכפת ע"י משרד החינוך באמצעות החלטות במערכת המשפטית.
- **יישום**: ארגונים הנמצאים בשלב זה פועלים ברמה של ביה"ס ומספקים תכניות פדגוגיות ותכניות המתמקדות בערכים ואינם מייצגים אוכלוסיות ספציפיות.

מסקנות

מערכת החינוך ניצבת כיום בפני דילמה שנובעת מהיפתחות החברה האזרחי ומצמצום מדינת הרווחה. דילמה זו היא בין כוחות התומכים בפיקוח ובמונופול של המערכת לבין כוחות התומכים בצמצום מעורבות המדינה והעברת השליטה לקהילה, המתבטאים בארגוני המגזר השלישי.
לאור התפתחות זו עלתה השאלה מהם דפוסי האינטגרציה בין ארגונים אלה למערכת החינוך ומהי השפעתם עליה.
השפעת ארגוני המגזר השלישי נבדקה דרך בחינתם של ארבעת השלבים בתהליך קביעת המדיניות. שלה ההשפעה אליו הגיע הארגון הוא פונקציה של היקף הדרישות לשינוי ממערכת החינוך ויכולת הארגונים לגייס אליטה מתווכת. הממצאים מראים שיש הבדל בהשפעה של ארגונים על פי תפקידם והסוגיות שהם מעלים.
<u>סוג אחד של ארגונים שמסנגרים על אוכלוסיות ספציפיות פריפריאליות</u> הדורשים שינוי חברתי "מלמעלה" הם נתפסים כמאיימים על המונופול של מערכת החינוך בשני תפקידיה העיקריים ־ התפקיד האידיאולוגי והתפקיד הכלכלי-חברתי, לכן בנושאים אלה נוצר קונפליקט, כאשר צד אחד מנסה להשפיע על הצד האחר.
<u>הסוג השני הוא של ארגונים שמעלים סוגיות "מוגבלות"</u> הם פועלים בתת היחידות של המערכת והם מגיעים לשלב היישום. אלה סוגיות שעוסקות בפדגוגיה ובערכים המשמרים את הסדרה החברתי. מערכת החינוך יוזמת את חלקם ומקבלת אותם גם אם הם מציגים ערכים מנוגדים, מכיוון שהשפעתם היא חלקית בגלל פיצול המערכת והביזור והרופפות המבנית שלה. הם נתפסים כלא מאיימים על מערכת החינוך ולכן היא אינה רואה בהם מתחרים ולא קיים ניגוד אינטרסים בין הצדדים.

שאלות

ציינו מהם הגורמים שהביאו לגידול בפעילותם של ארגוני המגזר השלישי.
עלייתה של החברה האזרחית קשורה לשתי התפתחויות שהתרחשו בו זמנית בישראל ובמדינות מתועשות אחרות.

- צמצום מעורבותה של מדינת הרווחה וביזורן של המערכות הפוליטית הכלכלית והחינוכית.
- התעוררותן של אוכלוסיות פריפריאליות, הדורשות שוויון חברתי.

התפתחויות אלה משתקפות במערכת החינוך כאשר דרישת המגזר השלישי למעורבות במערכת החינוך גברה וכיום הם פועלים ב-90% מביה"ס וממלאים כ-10% משעות הלימודים. המעורבות הזאת מתבטאת בדרישה לשוויון של אוכלוסיות פריפריאליות ולהקמת ביה"ס חדשים על ידי הורים וכן החדרתם של תכניות ופרויקטים לביה"ס הקיימים.

הסבירו את שני התפקידים המרכזיים שאותם ממלאים ארגונים אלה.
הביאו להבחנה בין שני סוגים של ארגוני מגזר שלישי לפי תפקודם ולפי יחס המערכת אליהם

- **ארגונים הפועלים לשינוי חברתי**: ארגונים אלה, המייצגים אוכלוסיות פריפריאליות חברתית בדרישות לשוויון, נעצרו בשלבים הראשונים של תהליך המדיניות למרות התיווך של אליטות. יחסיהם עם מערכת החינוך הם של קונפליקט. WIN – LOSE

- **ארגונים הפועלים לשימור הסדר החברתי וההגמוניה השלטת**: אלה הגיעו לשלב היישום והוציאו לפועל את מדיניות משרד החינוך. יחס מערכת החיוך אליהם הוא של WIN -WIN ולכן קיים שיתוף פעולה ביניהם.

הסבירו את טענת הכותבת, ולפיה יחסי התלות שבין משרד החינוך למגזר השלישי מביים לשני כיווני אינטראקציה. (שיתוף פעולה וקונפליקט)

יחסי משרד החינוך עם המגזר השלישי מאופיינים בתלות הדדית ביניהם. התלות קיימת כאשר שני הצדדים חולקים אותה מטרה והם תלויים הדדית למימושה. התלות במטרה מביאה לשני כיווני אינטראקציה, האחד הוא שיתוף פעולה והשני הוא קונפליקט.

- שיתוף פעולה נוצר כאשר התלות ההדדית נתפסת כחיובית, כלומר פעילות צד אחד משרתים אינטרסים של הצד השני.
- קונפליקט נוצר כאשר קים ניגוד אינטרסים או ניגוד ערכים או תחרות בין קבוצות שיש ביניהן תלות הדדית. קונפליקט מתגלע כאשר כל אחד רוצה לכפות על השני את האינטרסים שלו אבל לאף צד אין סמכות מוחלטת לעשות זאת.
  קיימים מספר פתרונות פוטנציאליים לקונפליקט:
  - שיתוף פעולה, כלומר הגדרה מחדש של הבעיה, כך שהיא תהיה משותפת ותאפשר שיתוף פעלה כדי ששני הצדדים ירוויחו.
  - התעלמות צד חד מהאינטרסים של הצד השני, המתרחש כאשר אין סימטריה בין הצדדים.
  - הפרדה מבנית ע"י חלוקת עבודה שונה, הפרדה מבנית ביזור העוצמה.

הביאו דוגמאות לשיתוף פעולה וליחסי קונפליקט בין משרד החינוך לבין ארגון המגזר השלישי.

- ארגונים הדורשים שינוי חברתי דרישותיהם הן לשוויון, חלקן ע"י דרישה להכרה הייחודיות (ערבים) וחלקן ע"י דרישות לסטטוס זהה (ערבים, אתיופים, מזרחיים). הם נתפסים כמאיימים על המונופול של מערכת החינוך בשני תפקידיה העיקריים - התפקיד האידיאולוגי והתפקיד הכלכלי-חברתי, לכן בנושאים אלה נוצר קונפליקט, כאשר צד אחד מנסה להשפיע על הצד האחר.
- ארגונים הפועלים בתת היחידות של המערכת, שעוסקות בפדגוגיה ובערכים המשמרים את הסדר החברתי. מכיוון שהשפעתם היא חלקית בגלל פיצול המערכת והביזור והרופפות המבנית שלה. הם נתפסים כלא מאיימים על מערכת החינוך ולכן היא אינה רואה בהם מתחרים ולא קיים ניגוד אינטרסים בין הצדדים.

איזה סוג של ארגון מהמגזר השלישי משפיע בצורה משמעותית על החינוך? הסבירו ותנו דוגמאות.

ארגונים שמעלים סוגיות "מוגבלות" הם פועלים בתת היחידות של המערכת והם מגיעים לשלב היישום. אלה סוגיות שעוסקות בפדגוגיה ובערכים המשמרים את הסדרה החברתי. מערכת החינוך יוזמת את חלקם ומקבלת אותם גם אם הם מציגים ערכים מנוגדים, מכיוון שהשפעתם היא חלקית בגלל פיצול המערכת והביזור והרופפות המבנית שלה. הם נתפסים כלא מאיימים על מערכת החינוך ולכן היא אינה רואה בהם מתחרים ולא קיים ניגוד אינטרסים בין הצדדים.

מושג:

המגזר השלישי היא צלע אזרחית שמרכיבה את פירמידת החברה לצד המדינה וכוחות השוק והכלכלה. כלומר, המגזר הראשון אלה המדינה, הממשלה. המגזר השני זה הכלכלה, כוחות השוק הכלכלי והמגזר השלישי היא הצלע האזרחית, החברה האזרחית. מגזר זה, הוא מגזר שלא מורכב מארגונים ממשלתיים.

(NGO) שמבקשים לתת מענה במקומות שבהם המדינה אינה עושה זאת או שעשתה בעבר והפסיקה לעשות, או שהיא לא עושה מספיק והארגונים הללו פועלים בכל תחומי החיים. עמותות, ארגונים שפועלים בתחומים כמו בסיוע לנזקקים, זכויות עובדים, הגנת הסביבה, שהארגונים האלה עוסקים בהם. זכויות הילד ועוד... הרבה מאוד מהעמותות שהם עמותות הצלע האזרחי, המגזר השלישי, הן עמותות שעוסקות בנושא חינוך שונים. מערכת החינוך מאוד מושפעת מהמגזר הזה ובאופן ספציפי החינוך הקהילתי קשור קשר הדוק למגזר השלישי, משום שבדרך כלל ביה"ס הקהילתיים מאורגנים ומנוהלים ע"י עמותות שונות

שמפעילות אותם, שמנהלות אותם, שיוצרות אותם וזאת כמובן בנוסף לשלל הנושאים החינוכיים. מי שממלא את התפקיד זה האזרחים.
יש מחלוקת בקרב סוציולוגים ביחס לארגוני המגזר השלישי. מצד אחד, יש סוציולוגים שרואים בחיוב את המגזר השלישי, הם רואים את זה כאזרחים שלוקחים אחריות על דברים שהיו בעבר באחריות המדינה, אזרחים פועלים ולא נכנעים למצב העניינים שלא תמיד הוא מצב משביע רצון.
לעומתם, סוציולוגים אחרים, יותר ביקורתיים, הם טוענים שהמגזר השלישי למעשה מנציח את המצב הקיים, הוא לא מעוניין לשנות את הסדרים החברתיים היסודיים, הוא למעשה מפריע למדוכאים להגיע לתודעה מלאה של רמת הדיכוי שלהם, בגלל שהוא מעניק לחלשים את מה שהמדינה והשוק מחסיר מהם. הוא למעשה מונע מהם לפתח תודעה מעמדית, מונע מהם למרוד בשיטה הקיימת ובכך כאמור מנצח את הסדר הקיים. השיטה המעמדית הלא שוויונית שבה חזקים ממשיכים להתחזק והחלשים ממשיכים להיות חלשים.

ביה"ס בעיני תלמידיו: ערכים ותרבות ארגונית

גרניט אלמוג-ברקת, יצחק פרידמן

תקציר

מחקר זה בוחן ומגדיר את תפיסת הערכים הארגוניים בביה"ס בקרב תלמידים ומאיר את הפער הקיים בין

תפיסות התלמידים לבין תפיסותיהם של המורים. מורים ותלמידים משתייכים לאותו ארגון. אבל, כל אחת מן הקבוצות תופסת בצורה שונה את הערכים הארגוניים הקיימים בו. המחקר בוחן את מבנה היחסים הפנימיים בין הערכים הארגוניים ועומד על הקשר ביניהם לבין התרבות הארגונית. כפי שהיא נתפסת בעיני התלמידים.

ערכים מהווים אחד ההיבטים החשובים בתרבות הכללית, ובכלל זה גם בתרבותו של ארגון. ערכים הם מושגים או אמונות בדבר דפוסי התנהגות, מטרות או יעדי פעולה. המסייעים לכוון, להעריך או לשפוט התנהגויות, מצבים או אירועים. ניתן לראות ערכים בבחינת מוטיבציות בסיסיות ומופשטות שעליהן מבססים אנשים או ארגנים את פעולותיהם ועמדותיהם ואת דפוסי ההתנהגות והנורמות שלהם. ביסודה של כל תרבות ארגונית מצויים ערכים ארגוניים. אלו עשויים להיות הבסיס שעליו נשענת התרבות הארגונית והכוח המניע את הארגון. יש שערכים מייצגים תפיסה גלויה של יעדי הארגון ושי שהם מייצגים תפיסה סמויה שלהם. השפעתם ניכרת במיוחד בהיותם גורמים אשר מכוונים ומעניקים משמעות לתוצרים, להתנהגויות, לעמדות ולציפיות של חברי הארגון.

לתרבות ארגונית בביה"ס משמעות לתחומי החיים הפיזיים והנפשיים, כמו גם להישגים הלימודיים. המשמעות לחשיבותה של התרבות הארגונית גוברת, בין היתר משום שהיא נתפסת כגורם המקרב את התלמידים אל ביה"ס או מרחיק אותם ממנו. ואכן, בשנים האחרונות ייחס משרד החינוך בישראל חשיבות לאקלים ולתרבות הארגונית של ביה"ס. חשיבות זו באה לידי ביטוי בהחלטת המשרד להגדיר סטנדרטים לאקלים ארגוני ולבחון אותם באמצעות מבחני המיצ"ב. גישה זו מבטאת מודעות להתמודדות החוזרת ונשנית של ארגונים ושל פרטים עם קיומם של קונפליקטים מרכזיים ולצורך להכריע לגביהם באופן תדיר. הכרעות אלו מושפעות מן הערכים הארגוניים המניעים את התנהגותם ואת דרכם של אותם פרטים או ארגונים לקבל החלטות. בחירות אלה מבטאות העדפה של ערכים מסוימים, המשתקפים בין היתר בדפוסי התנהלות ובמצבים בחיי היום יום של ביה"ס והמהווים את התרבות הארגונית שלו. עם זאת, חשוב להבין שתרבות ביה"ס היא דינמית ומשפיעה על המצטרפים אליה, אך בד בבד מתעצבת באופן מתמיד על ידיהם. ביה"ס שונים מחזיקים, אפוא, בפרופיל ערכים ארגוניים שונה ומכאן שתרבותם הארגונית שונה.

ערכים ארגוניים בביה"ס כפי שהם נתפסים בעיני מורים

הערכים הארגוניים המניעים את צוות ביה"ס כולל שבעה ערכים:

1. **אוטונומיה:** מוקד פנימי של קבלת החלטות. שלפיו אנשי סגל ביה"ס והתלמידים מעודדים לקבל החלטות בעצמם, לשנות דברים ולפעול מתוך הכוונה עצמית.
2. **הישגיות:** הגדרת מטרות וגיוס כל כוחותיהם האישים והמקצועיים של המורים והתלמידים כדי להשיגן. מטרות אלה מבטאות צורך ורצון להצטיין ולהציג מצוינות בפני בעלי עניין.
3. **חדשנות:** חיפוש מתמיד אחר יוזמות, אתגרים חדשים ומטרות חדשות ואחר דרכים חדשות להגשמתם.
4. **רווחה:** הכרה בערכו של כל אדם - תלמיד, מורה והורה - בצרכיו האישיים ובייחודו, תוך הקפדה על קשר נכון של האדם עם סביבתו.
5. **קונפורמיות:** מוקד חיצוני של קבלת החלטות, שלפיו מקבלים חברי הארגון את החלטותיהם על פי הנחיות ברורות שמכתיבה להם סמכות חיצונית או סמכות פנימית בכירה. החברים בארגון כזה מתאימים את עצמם לנורמות ולכללים המקובלים בו ובסביבתו, מתוך רצון להתאים את עצמם לדרישות הסביבה, ואולי גם לרצותה.
6. **מסגרתיות:** הקפדה על קיום סדרי עבודה מוכרים ומקובלים, שמירה על נהלים והתנהגות ההולמת את התקנון וכלליו. אלה נועדו להקנות הרגלי משמעת וסדר ולשמור על התלמידים (והמורים) מפני פגיעה ואלימות.
7. **שמרנות:** הימנעות משינויים, שימור דפוסי עבודה מוכרים, הקפדה על דפוסים מוכרים של חשיבה ומשמעת, כיבוד סמכות והגבלת אי-הוודאות לרמה מינימאלית.

ערכים ארגוניים בעיני תלמידים

התלמידים הבחינו בארבעה ערכים ארגוניים בביה"ס:

1. **אנושיות:** ביסודה - מכוונת לאדם. תוצאותיה: הכרה בערכו של התלמיד, ראייתו כאדם בעל צרכים אישיים ייחודיים ודרישה הומאנית כלפי תלמידים, המדגישה התחשבות, הקשבה, התעניינות ומכוונת לבעיותיהם האישיות.
2. **מסגרתיות:** תרבות המגדירה הן את דפוסי ההתנהלות המחייבים שצוות ביה"ס מקיים עם תלמידיו והן את אופיים. תרבות זו מבנה היררכיה בית ספרית ומכוונת להשגת מטרות ביה"ס המבטאות הישגיות, צורך ורצון להצטיין. התלמידים נדרשים לקבל על עצמם נורמות וכללים המקובלים בביה"ס, תוך גיוס כוחותיהם ומיקודם, במטרה להגיע להישגים לימודיים גבוהים.
3. **חדשנות:** פתיחה לחדשנות ל"מודרניות" ולשינויים: המורים מתעדכנים בפדגוגיה חדשנית שמתבטאת בתכניות לימוד, בשיטות הוראה ובעזרים טכנולוגיים. צוות ביה"ס מגלה מודעות להתפתחויות שחלו בהוראה ובלמידה בעולם.
4. **שמרנות:** שמירה על הקיים, היצמדות למוכר ולידוע (פדגוגיה, ערכים, נורמות מתקופות אחרות), שמירה על "הפרת הבין-דורי", שמירה על דפוסי תגובה פדגוגיים "מסורתיים".

השוואה בין תפיסת הערכים הארגוניים ע"י המורים לבין תפיסתם ע"י התלמידים

לפי מודל תפיסת הערכים הארגוניים בקרב המורים, המורים מבחינים בין שבעה ערכים ארגוניים, בשונה מן התלמידים, המבחינים בקיומם של ארבעה ערכים ארגוניים בלבד. תפיסתם של התלמידים את הערכים הארגוניים של ביה"ס קשורה בתפיסתם של המורים. עם זאת, השוואה בין תכני הערכים מלמדת כי הערכים בהם מבחינים התלמידים מכילים בתוכם את מרבית הערכים הארגונים המובחנים ע"י המורים.

הערכים הארגוניים בביה"ס		
בעיני המורים		בעיני התלמידים
אוטונומיה	←	אנושיות
רווחה		
חדשנות	←	חדשנות
הישגיות	←	מסגרתיות
קונפורמיות		
מסגרתיות		
שמרנות	←	שמרנות

בחינת הערך **אנושיות** בעיני התלמידים מלמדת על כך שיש לו בעיניהם פרספקטיבה רחבה ושהם רואים אותו כנשען על ממדים של רווחה ושוויון ומכיל אותם. בבסיסו של ערך זה דפוסי התנהגות הומאניים של המורים כלפי תלמידיהם, המעידים על הקשבה, פניות, מכוונות ומודעות לצרכיו הפדגוגיים והאישיים של הלומד, ועמן מחויבות החוצה את גבולות המסגרת הפורמאלית של הארגון. זאת, בד בבד עם קיומו של שיתוף הפעולה בין מורים, תלמידים והורים המושתת על תפיסה שוויונית. מנגד, המורים מבחינים בערך רווחה כמיקוד ליצירת סביבה נעימה המכוונת להכרה בצרכים הפדגוגיים, הרגשיים, הפיזיים וארגוניים של המלמדים והלומדים.

התלמידים תופסים את הערך **מסגרתיות** כמכיל בתוכו ממדים של קונפורמיות ושל הישגיות. השאיפה למצוינות אקדמית נתפסת בעיניהם כחלק אינטגראלי מן המסגרת הפדגוגית-הארגונית של ביה"ס. זאת בשונה מן המורים, התופסים קונפורמיות כערך העומד בפני עצמו ורואים הישגיות ערך העורר להנעה בפני עצמו.

בחינה משווה של הגדרת הערך **חדשנות**, כפי שהיא נתפסת בעיני מורים לעומת תפיסתה ע"י תלמידים, מלמדת על שונות בהגדרתם ערך זה. חדשנות בעיני הילדים ייתפס כ"המורים בכיתתי מלמדים בדרכים מגוונות, שונות ומעניינות" או "המורים מלמדים חומר אקטואלי", נתפסו בעיניהם כאנושיות. כך הובן רצונם של המורים לחדש הן בדרכי ההוראה והן בתכנים ע"י הלומדים כהכרה של המורים בצורכי הלומד וכמכוונת אליהם וזה כחלק מהתנהגות הומאנית מצדם של המורים.

בחינת תכני הערך **שמרנות** בעיני המורים מלמדת כי זה נשען על קונפורמיזם, כפי שהתבטא בקרב המורים: "הנהלת בית ספרנו נזהרת שלא להיות מן הראשונים שינהיגו תכניות לימודים חדשות, השונות מן

התוכניות המוכרות כבר". לעומת זאת, שמרנות בעיני התלמידים מתבטא כך "מורים בכיתתי נצמדים לשיטות לימוד ישנות", הימנעות של מורים משימוש בגישות פדגוגיות חדשניות מובנת על ידי הלומדים כחלק מהעדפת הערך שמרנות.
תפקיד ביה"ס הוא להכין את התלמידים למכלול ההיבטים, וההישגיות מהווה רק מרכיב אחד מתוכם. תפיסתם של התלמידים את הערכים מסגרתיות ואנושיות, המקוטבים זה לזה, מלמדת על הבנתם את הערכים כמצריכים יחסים דיאלקטיים ביניהם. התלמידים מציגים את תפיסתם ואת הדרך להיענות לאתגר השילוב של בני ערכים אלה, מתוך תובנה כי זהו לב לבה של התפיסה הערכית-הארגונית של ביה"ס.
פרידמן אחז בדעה, לפיה תרבות ביה"ס כוללת את תכנים הלימודים הסמויה זו שאינה מועברת באופן פורמלי מן המורים אל התלמידים. תכנית סמויה זו מועברת באופן בלתי אמצעי ומביעה ערכים ארגוניים, אותם מבקשים המורים להעביר לתלמידיהם והמהווים בסיס לתרבות הארונית. אם כן, בחינתם של הערכים הארגוניים עשויה ללמד על תרבותו הארגונית של ביה"ס.
ממצאי מחקר זה מלמדים על שתי תרבויות ארגוניות מרכזיות: תרבות ארגונית פתוחה ותרבות ארגונית סגורה. אבחונן והבנתן עשויים לסייע בהבנת דפוס הפעולה הייחודי של ביה"ס.
תרבות ארגונית סמויה : רובד נורמטיבי המתקיים בכל מקרה, בין השורות. כלומר הוא לא תוצאה של החלטה פורמלית, של המשתתפים באותו ארגון, אלא הוא נוצר מאליו. יותר מעורפל, יותר גמיש מבחינת אופיו והשפעתו אבל הוא קיים, הוא חלק מהתרבות הארגונית.
התרבות הסמויה כוללת:
הנחות יסוד שמאפיינת את אותו ארגון, כמו למשל מהו היחס הראוי להורים או לסביבה.
ערכים חברתיים שמוסכמים על המשתתפים באותו ארגון. ערכים חברתיים הכוונה היא למה נחשב טוב, מה נחשב רע, מה נחשב נכון ומה נחשב לא נכון בעיני מי שפועל במסגרת אותו הארגון, במקרה שלנו מדובר בביה"ס.
נורמות וכללי התנהגות מדובר על נורמות וכללים לא פורמליים, לא כאלה שמאורגנים בתקנון או בחוזר מנכ"ל, אלא נורמות שידועות שמקובלות על רוב או כל מי שמשתתף באותו ארגון, גם אם הם לא רשויות. זה יכול להיות קשור להתנהגות, לתקשורת שבין המורים לבין התלמידים, איך ראוי לפנות למורה, איך מדברים לתלמידים, זה יכול להיות קשור להתנהלות אל מול ההורים, איך מטפילם בהם, המנהג לקום כשהמורה נכנס לכיתה, לפעמים זה לא מאורגן בתקנון ביה"ס, הדברים האלה יכולים להיות חלק מהתרבות הארגונית הסמויה. כחלק מציפיות ההתנהגות מנורמות ההתנהגות המקובלת ביחסים שבין בני האדם הפועלים בארגון.
תרבות ארגונית גלויה: לצד התרבות הסמויה, קיים הרובד הגלוי - תרבות ארגונית גלויה. התרבות הגלויה כוללת ביטויים גלויים במסגרת התרבות הארגונית. ז"א תפוסי התנהגות מקובלים רשמיים. הכוונה היא לרכיב הפורמלי בתרבות הארגונית.
תרבות גלויה כוללת:
<u>שפה</u>: כלומר לארגון יכול להיות שתהיה לו שפה משלו. כינויים שאופייניים לו, סמלים, איורים שמייחדים אותו, שמייצגים את ההוואי שבו. לביה"ס הרבה פעמים יש סמל.
<u>סגנון לבוש</u>: כיצד אמורים להתלבש? המורים אמורים להתלבש באופן פורמלי, באופן ייצוגי שהולם את תפקידם. כנ"ל לגבי התלמידים, יש תלבושת אחידה. הדברים האלה מאורגנים הרבה פעמים בתקנון ביה"ס.
<u>תוצרים</u>: יצירות שונות שהתפתחו בארגון, מטודות, שיטות עבודה, במקרה של ביה"ס יכול להיות תכניות לימוד כאלה ואחרות, פרויקט חינוכי שמתפתח ביה"ס שאולי קשור לקהילה, לשיטות הלימוד במקצועות שונים. כל אלה הם חלק מתרבות ארגונית גלויה.

מחקרים אלה שהוצגו מציגים את תפיסת הערכים הארגוניים בביה"ס בעיני מורים ותלמידים ובוחנים את מבנה היחסים הפנימיים בין הערכים הארגוניים לבין עצמם. מחקרים אלו, תורמים לחשיפת הפער הקיים בין העולמות. הגם שהן המורים והן התלמידים חווים ונחשפים לאתם ערכים ארגוניים, כל אחד מן הקבוצות תופסת וחווה אותם אחרת.
רבים הם אנשי החינוך, אשר אינם מודעים לאופן בו התנהלותם נתפסת בעיני הלומדים. כטיבו של מודל, מוצגים הערכים הארגוניים המניעים את ביה"ס בעיני המורים והתלמידים באופן דיכוטומי. ייחודם של

המודלים הוא הצגת תפיסתם של מורים ותלמידים את הערכים הנחשבים סותרים זה את זה. בראשם עומדים הערכים רווחה והישגיות (מודל המורים) וכן מסגרתיות ואנושיות (מודל התלמידים). התפסים כערכים סותרים.

הן תפיסתם של המורים והן תפיסתם של התלמידים את הערכים הללו, המקוטבים זה לזה, מלמדות שהם מבינים רווחה והישגיות, או מסגרתיות ואנושיות, כמצריכים יחסים דיאלקטיים ביניהם. המחקר מלמד כי המורים מודעים לסתירה המובנית בתפיסתו של ביה"ס, ואילו התלמידים מצדם מבקשים להציג תפיסה משלהם, לפיה יש דרך המאפשרת להיענות לאתגר: בשילוב שני ערכים אלה יחד, מתוך תובנה כי זהו לב לבה של התפיסה הערכית-הארגונית של ביה"ס.

שאלות

מהם הערכים הארגוניים בביה"ס כפי שהם נתפסים בעיני מורים?

הערכים הארגוניים המניעים את צוות ביה"ס כולל שבעה ערכים:

1. **אוטונומיה:** מוקד פנימי של קבלת החלטות. שלפיו אנשי סגל ביה"ס והתלמידים מעודדים לקבל החלטות בעצמם, לשנות דברים ולפעול מתוך הכוונה עצמית.
2. **הישגיות:** הגדרת מטרות וגיוס כל כוחותיהם האישים והמקצועיים של המורים והתלמידים כדי להשיגן. מטרות אלה מבטאות צורך ורצון להצטיין ולהציג מצוינות בפני בעלי עניין.
3. **חדשנות:** חיפוש מתמיד אחר יוזמות, אתגרים חדשים ומטרות חדשות ואחר דרכים חדשות להגשמתם.
4. **רווחה:** הכרה בערכו של כל אדם ־ תלמיד, מורה והורה ־ בצרכיו האישיים ובייחודו, תוך הקפדה על קשר נכון של האדם עם סביבתו.
5. **קונפורמיות:** מוקד חיצוני של קבלת החלטות, שלפיו מקבלים חברי הארגון את החלטותיהם על פי הנחיות ברורות שמכתיבה להם סמכות חיצונית או סמכות פנימית בכירה. החברים בארגון כזה מתאימים את עצמם לנורמות ולכללים המקובלים בו ובסביבתו, מתוך רצון להתאים את עצמם לדרישות הסביבה, ואולי גם לרצותה.
6. **מסגרתיות:** הקפדה על קיום סדרי עבודה מוכרים ומקובלים, שמירה על נהלים והתנהגות ההולמת את התקנון וכלליו. אלה נועדו להקנות הרגלי משמעת וסדר ולשמור על התלמידים (והמורים) מפני פגיעה ואלימות.
7. **שמרנות:** הימנעות משינויים, שימור דפוסי עבודה מוכרים, הקפדה על דפוסים מוכרים של חשיבה ומשמעת, כיבוד סמכות והגבלת אי-הוודאות לרמה מינימאלית.

מהם הערכים הארגוניים בביה"ס כפי שהם נתפסים בעיני תלמידים?

התלמידים הבחינו בארבעה ערכים ארגוניים בביה"ס:

1. **אנושיות:** ביסודה ־ מכוונת לאדם. תוצאותיה: הכרה בערכו של התלמיד, ראייתו כאדם בעל צרכים אישיים ייחודיים ודישה הומאנית כלפי תלמידים, המדגישה התחשבות, הקשבה, התעניינות ומכוונת לבעיותיהם האישיות.
2. **מסגרתיות:** תרבות המגדירה הן את דפוסי ההתנהלות המחייבים שצוות ביה"ס מקיים עם תלמידיו והן את אופיים. תרבות זו מבנה הירכיה בית ספרית ומכוונת להשגת מטרות ביה"ס המביאות הישגיות, צורך ורצון להצטיין. התלמידים נדרשים לקבל על עצמם נורמות וכללים המקובלים בביה"ס, תוך גיוס כוחותיהם ומיקודם, במטרה להגיע להישגים לימודיים גבוהים.
3. **חדשנות:** פתיחה לחדשנות ל"מודרניות" ולשינויים: המורים מתעדכנים בפדגוגיה חדשנית שמתבטאת בתכניות לימוד, בשיטות הוראה ובעזרים טכנולוגיים. צוות ביה"ס מגלה מודעות להתפתחויות שחלו בהוראה ובלמידה בעולם.
4. **שמרנות:** שמירה על הקיים, היצמדות למוכר ולידוע (פדגוגיה, ערכים, נורמות מתקופות אחרות), שמירה על "הפרת הבין-דורי", שמירה על דפוסי תגובה פדגוגיים "מסורתיים".

השער המחקר של הכותבים הייתה, כי "עולם התוכן של הערכים הארגוניים, כפי שהוא נתפס בעיני התלמידים, יהיה דומה לעולם התוכן של הערכים ה ארגוניים המרכזיים שנמצאו בקרב המורים". האם ממצאי המחר אוששו או הפריכו השערה זו? חוו דעתכם ונמקו.
המחקרים שהוצגו מציגים את תפיסת הערכים הארגוניים בביה"ס בעיני מורים ותלמידים ובוחנים את מבנה היחסים הפנימיים בין הערכים הארגוניים לבין עצמם. מחקרים אלו, תורמים לחשיפת הפער הקיים בין העולמות. הגם שהן המורים והן התלמידים חווים ונחשפים לאתם ערכים ארגוניים, כל אחד מן הקבוצות תופסת וחווה אותם אחרת.
רבים הם אנשי החינוך, אשר אינם מודעים לאופן בו התנהלותם נתפסת בעיני הלומדים. כטיבו של מודל, מוצגים הערכים הארגוניים המניעים את ביה"ס בעיני המורים והתלמידים באופן דיכוטומי. ייחודם של המודלים הוא הצגת תפיסתם של מורים ותלמידים את הערכים הנחשבים סותרים זה את זה. בראשם עומדים הערכים רווחה והישגיות (מודל המורים) וכן מסגרתיות ואנושיות (מודל התלמידים). התפוסים כערכים סותרים.
הן תפיסתם של המורים והן תפיסתם של התלמידים את הערכים הללו, המקוטבים זה לזה, מלמדות שהם מבינים רווחה והישגיות, או מסגרתיות ואנושיות, כמצריכים יחסים דיאלקטיים ביניהם. המחקר מלמד כי המורים מודעים לסתירה המובנית בתפיסתו של ביה"ס, ואילו התלמידים מצדם מבקשים להציג תפיסה משלהם, לפיה יש דרך המאפשרת להיענות לאתגר: בשילוב שני ערכים אלה יחד, מתוך תובנה כי זהו לב לבה של התפיסה הערכית-הארגונית של ביה"ס.

מהן שתי התרבויות הארגוניות המרכזיות העולות מתוך ממצעי המחקר? מה מאפיין כל אחת מהן?
תרבות ארגונית סמויה : רובד נורמטיבי המתקיים בכל מקרה, בין השורות. כלומר הוא לא תוצאה של החלטה פורמלית, של המשתתפים באותו ארגון, אלא הוא נוצר מאליו. יותר מעורפל, יותר גמיש מבחינת אופיו והשפעתו אבל הוא קיים, הוא חלק מהתרבות הארגונית.
התרבות הסמויה כוללת:
הנחות יסוד שמאפיינת את אותו ארגון, כמו למשל מהו היחס הראוי להורים או לסביבה.
ערכים חברתיים שמוסכמים על המשתתפים באותו ארגון. ערכים חברתיים הכוונה היא למה נחשב טוב, מה נחשב רע, מה נחשב נכון ומה נחשב לא נכון בעיני מי שפועל במסגרת אותו הארגון, במקרה שלנו מדובר בביה"ס.
נורמות וכללי התנהגות מדובר על נורמות וכללים לא פורמליים, לא כאלה שמאורגנים בתקנון או בחוזר מנכ"ל, אלא נורמות שידועות שמקובלות על רוב או כל מי שמשתתף באותו ארגון, גם אם הם לא רשויות. זה יכול להיות קשור להתנהגות, לתקשורת שבין המורים לבין התלמידים, איך ראוי לפנות למורה, איך מדברים לתלמידים, זה יכול להיות קשור להתנהלות אל מול ההורים, איך מטפילם בהם, המנהג לקום כשהמורה נכנס לכיתה, לפעמים זה לא מאורגן בתקנון ביה"ס, הדברים האלה יכולים להיות חלק מהתרבות הארגונית הסמויה. כחלק מציפיות ההתנהגות מנורמות ההתנהגות המקובלת ביחסים שבין בני האדם הפועלים בארגון.
תרבות ארגונית גלויה: לצד התרבות הסמויה, קיים הרובד הגלוי - תרבות ארגונית גלויה. התרבות הגלויה כוללת ביטויים גלויים במסגרת התרבות הארגונית. ז"א תפוסי התנהגות מקובלים רשמיים. הכוונה היא לרכיב הפורמלי בתרבות הארגונית.
תרבות גלויה כוללת:
<u>שפה</u>: כלומר לארגון יכול להיות שתהיה לו שפה משלו. כינויים שאופייניים לו, סמלים, איורים שמייחדים אותו, שמייצגים את ההוואי שבו. לביה"ס הרבה פעמים יש סמל.
<u>סגנון לבוש</u>: כיצד אמורים להתלבש? המורים אמורים להתלבש באופן פורמלי, באופן ייצוגי שהולם את תפקידם. כנ"ל לגבי התלמידים, יש תלבושת אחידה. הדברים האלה מאורגנים הרבה פעמים בתקנון ביה"ס.
<u>תוצרים</u>: יצירות שונות שהתפתחו בארגון, מטודות, שיטות עבודה, במקרה של ביה"ס יכול להיות תכניות לימוד כאלה ואחרות, פרויקט חינוכי שמתפתח ביה"ס שאולי קשור לקהילה, לשיטות הלימוד במקצועות שונים. כל אלה הם חלק מתרבות ארגונית גלויה.

מחקרים אלה שהוצגו מציגים את תפיסת הערכים הארגוניים בביה"ס בעיני מורים ותלמידים ובוחנים את מבנה היחסים הפנימיים בין הערכים הארגוניים לבין עצמם. מחקרים אלו, תורמים לחשיפת הפער הקיים בין העולמות. הגם שהן המורים והן התלמידים חווים ונחשפים לאתם ערכים ארגוניים, כל אחד מן הקבוצות תופסת וחווה אותם אחרת.
רבים הם אנשי החינוך, אשר אינם מודעים לאופן בו התנהלותם נתפסת בעיני הלומדים. כטיבו של מודל, מוצגים הערכים הארגוניים המניעים את ביה"ס בעיני המורים והתלמידים באופן דיכוטומי. ייחודם של המודלים הוא הצגת תפיסתם של מורים ותלמידים את הערכים הנחשבים סותרים זה את זה. בראשם עומדים הערכים רווחה והישגיות (מודל המורים) וכן מסגרתיות ואנושיות (מודל התלמידים). התפסים כערכים סותרים.
הן תפיסתם של המורים והן תפיסתם של התלמידים את הערכים הללו, המקוטבים זה לזה, מלמדות שהם מבינים רווחה והישגיות, או מסגרתיות ואנושיות, כמצריכים יחסים דיאלקטיים ביניהם. המחקר מלמד כי המורים מודעים לסתירה המובנית בתפיסתו של ביה"ס, ואילו התלמידים מצדם מבקשים להציג תפיסה משלהם, לפיה יש דרך המאפשרת להיענות לאתגר: בשילוב שני ערכים אלה יחד, מתוך תובנה כי זהו לב לבה של התפיסה הערכית-הארגונית של ביה"ס.

מערכת החינוך בחברה הפוסט-מודרנית: ארגון אנומלי בעולם כאוטי

רוני אבירם

מבוא

תחושה של חוסר נחת מתגבר ומשבר ההולך ומתחזק מלוה רבים במערכת החינוך, אלא שההתייחסות

למשבר זה היא בדרך כלל נקודתית או חלקית.
מאמר זה טוען כי אכן מדובר במשבר אמיתי הנובע, כלשונו של קומרס, מהפער בין מערכת החינוך למציאות המשתנה שמסביבה. אלה שפער זה עמוק ומהותי אפילו יותר מהפערים שקומבס מתייחס אליהם: זה הפער בין המאפיינים המודרניים של המערכת לבין המציאות הפוסט-מודרנית הנוצרת סביבה במהירות.
המציאות הפוסט מודרנית מאופיינת בראש ובראשונה באבדן האמונה במוחלטותן של קואורדינטות שהנחו את התרבות המערבית במודרניות. אפשר לתאר את המצב הפוסט מודרני בלשונו של תומס קון כמצב שנוצר בתקופה שבין התערערות הפרדיגמה הישנה לעלייה של פרדיגמה חדשה, המתחייב ממעבר מעולם אובייקטיביסטי (מסורתי-דתי או מודרני), שבו הונחו החברות בידי פרדיגמות בעלות יומרה למוחלטות, לעולם בלתי אובייקטיביסטי, שבו כבר אין זה סביר כי תעלינה פרדיגמות מנחות דומיננטיות כבעולם של אתמול.
מאמר זה מתרכז בהשלכותיו על מערכת החינוך. נראה כי מערכת החינוך מושפעת ממנו באופן מידי, וייתכן שיותר מכל מערכת אחרת. לא קשה להסביר זאת: המונח חינוך משמעו "עיצוב אדם לאור מודל רצוי", כשבדרך כלל הקונצנזוס החברתי הוא שהכתיב מהו הרצוי. יתר על כן, הקונצנזוס החברתי הכתיב את התפיסה של קהל-היעד (התלמידים) של התהליך החינוכי, של תכניו ושל המבנה הארגוני שלו.
במילים אחרות, מערכת החינוך נוצקה לתוך דפוסים אידיאיים-חברתיים קיימים, פעלה לאורם וכל מטרתה לא הייתה אלא להשקפת ולשמרם. בהתערער הדפוסים הללו מתערערות ההגדרות המקובלות של הפרמטרים היסודיים של פעולתה.
לא רק מטרותיה של המערכת, אלא גם יתר הפרמטרים היסודיים שלה - קהל היעד שלה, תכניה, הדפוס הארגוני המתאים לה ושיטות הפעולה שלה, הפסיקו להיות מובנים מאליהם בעשור האחרון. מצב זה יוצר דופן הן ביחס להיסטוריה של מערות החינוך בעבר והן, במידה רבה ביחס למערכות אחרות בהווה. ניתן לפיכך לכנות מערכת המצויה בו מערכת א-נומלית.
המאמר מתמקד בהשפעותיו של המצב הפוסט-מודרני על מערכת החינוך ומבהיר שלוש טענות מרכזיות ולביסוסן:

1. מערכת החינוך הופכת במהירות עקב המצב הפוסט-מודרני למערכת אנומלית.
2. אנומליה זו היא כעת בלתי מודעת. במילים אחרות, אף על פי שההגדרות הדומיננטיות של הפרמטרים הבסיסיים שלה איבדו את תוקפן או את משמעותן, הרוב המכריע של הפועלים במערכת, עדיין מתפקדים כפותרי בעיות משניות במסגרת הפרדיגמה הקיימת. עדיין לא ניתן לאתר במערכת חיפוש משמעותי אחר פרדיגמה חלופית.
3. על המערכת לעבור למצב של אנומליה מודעות: במילים אחרות, למצב שבו לפחות חלק מההוגים החינוכיים וממקבלי ההחלטות במערכת עוסקים באופן שיטתי בהגדרה מחדש של הפרמטרים היסודיים ביותר שלה, או בלשון אחרת, בחיפוש אחר פרדיגמה חדשה.

שישה פרמטרים

מערכת החינוך היא המערכת החברתית המושפעת ביותר מהמציאות הפוסט-מודרנית. המונח חינוך משמעו "עיצוב אדם לאור מודל רצוי", כשבדרך כלל הקונצנזוס החברתי הוא שהכתיב מהו רצוי. בנוסף על כך, הקונצנזוס החברתי הכתיב את התפיסה של קהל-היעד (התלמידים) של התהליך החינוכי, של תכניו ושל המבנה הארגוני שלו. במילים אחרות, מערכת החינוך נוצרה מתוך דפוסים אידיאולוגיים-חברתיים קיימים ופעלה לאורם ומטרתה לשמרם. בהתערער הדפוסים הללו, מתערערות ההגדרות המקובלות של הפרמטרים היסודיים של פעולתה. לא רק מטרותיה של המערכת, אלא גם יתר הפרמטרים היסודיים שלה, קהל היעד שלה, תכניה, הדפוס הארגוני המתאים לה ושיטות הפעולה שלה הפסיקו להיות מובנים מאליהם בעשור האחרון.
<u>ניתן לאפיין את מערכת החינוך באמצעות **שישה פרמטרים**</u>:

1. **הגדרת מטרותיו**: משיב על השאלה מה רוצה הארגון להשיג? או איזה ערך הוא רוצה ליצור?
<u>אנומליה</u>: יש התערערות בהגדרות המקובלות של מטרות החינוך. התערערות זו היא תוצאה של

תפיסת העולם הרלטיביסטית המאפיינת את הפוסט-מודרניות. היא נובעת בשתי רמות. ברמה היסודית היותר - החינוך ניתפס באופן מסורתי כתהליך המיועד להביא לידי העלאת התלמיד במדרגות הקיום האנושי מהרמה של סיפוק צרכים חומריים, הטבעית לאדם, לרמה רוחנית שבה האדם חי למען אידיאלים כגון דת, צדק חברתי ועוד... בדורנו עקב המהפכה הרליטיביסטית, כל המטרות הטרנסצנדנטיות שהנחו מערכות חינוך וחברות אנושיות בעבר, איבדו את תוקפן. נשאלת השאלה: האם ניתן עדיין לדבר על חינוך ממלכתי? ואם לא, מהי האלטרנטיבה? האם האלטרנטיבה לא מסוכנת מידי? ואם כן, לאור אילו ערכים ניתן לחנך?

מערכת החינוך יכולה לתקן את האנומליה בהגדרת מטרותיו: הדיון על כך צריך להתקיים במסגרת שלוש נקודות ציון יסודיות.

- הגדרת המטרות הרצויות של החינוך - הדיון על הפרדיגמה החלופית צריך להתחיל בשאלות: האם ניתן לקבוע מטרות אוניברסליות לחינוך ממלכתי בחברה דמוקרטית פוסט-מודרנית? ואם כן, מהן? התמודדות עם שאלות אלו בעייתית מאוד, שכן טווח התשובות המוצעות להן היום הוא רחב ביותר. התשובות לשאלה הראשונה נעות מן העמדה שבמצב כאוטי הנוכחי יש לוותר לחלוטין על היוזמה לחנך משום שמימושה אינו אפשרי ואינו מוסרי, כי אסור ואי אפשר לוותר על הרצון לחנך, אלא שבמצב הנוכחי אי אפשר לקבוע מרות אוניברסליות לחינוך ואת קביעת מטרות החינוך ודפוסיו יש להשאיר בידי ההורים או קהילות ספציפיות.
- הגדרת העקרונות המוסריים שצריכים להנחות את הפעילות החינוכית - מה הם האמצעים הבלתי מוסריים לכאורה בחינוך, ומה הן המגבלות על השימוש בהם בחברה דמוקרטית פוסט-מודרנית. כך למשל היא תשמש בסיס לדיון בשאלה האם, באיזו מידה ובאיזה אופן לגיטימי כפיית החינוך? מובן שכל המורכבות שמאפיינת את הדיון בתשובה לשאלות הקודמות מאפיינת גם את הדיון בתשובה לשאלה זאת, אלא שגם דיון זה חיוני לפיתוחה של פרדיגמה חלופית.
- אפיון התהליכים החברתיים-תרבותיים הרלוונטיים לתהליך החינוכי - הצורך לחתור לירוט כל אותם תהליכים חברתיים-תרבותיים-כלכליים הרלוונטיים לחינוך, ואשר מקבלי ההחלטות צריכים להביאם בחשבון בבואם לקבוע את הדפוסים והתהליכים החינוכיים.

2. **הגדרת קהל היעד**: משיב על השאלה, איזו קבוצה אנושית הארגון תופס עצמו כמשרת?

<u>אנומליה</u>: מערכת החינוך המודרנית במהותה מיועדת לילדים כפי שהוגדרו במודרניות, כלומר כיצורים לא מושלמים לעומת המבוגרים. מטרתה של המערכת ביחס אליהם, היא להוסיף להם את החסר כדי שיגיעו למצב של בגרות. לכן, הילדים במסגרת המערכת הם אובייקטים סבילים של התהליך החינוכי. תפיסה זו הייתה אפשרית בעולם שבו "ילדים" אכן נבדלו באופן ברור מ"מבוגרים". אלא שהיום מתערערות כל ההגדרות של התפקידים החברתיים הבסיסיים מבלי שתיווצר מערכת אחת ברורה של הגדרות חלופיות. וכך בהגדרת התפקידים של "ילדים" ו"מבוגרים". תפיסת ההבדלים בין שתי הקטגוריות הללו הולכת ונשחקת במהירות בשתי העשורים האחרונים, כאשר הילדים מידמים למבוגרים והמבוגרים לילדים. תהליך זה ידוע בשם "היעלמות הילדות" הוא נובע מתהליכים המצויים ביסוד הפוסט מודרניות כמהפכת התקשוב, הגורמות להתעלמות הבורות והנאיביות שהיו המאפיינים המהותיים של הילדות במודרניות. לאור העובדות האלו עולה השאלה: כיצד יכולה לתפקד מערכת חינוך המיועדת לילדים כפי שהוגדרו במודרניות והמבוססת על ההבחנה המודרנית החדה בין "ילדים" ל"מבוגרים" כאשר הילדות המודרנית וההבחנה הזאת הכרוכה בה נעלמו מן העולם?

<u>מערכת החינוך יכולה לתקן את האנומליה בהגדרת קהל-יעד</u>: חשיבה על פרדיגמה חינוכית חלופית אינה צריכה להניח את תפיסת הילדות המודרנית ואת כל מאפייני מערכת החינוך בנובעים ממנה כהכרחיים למערכת הרצויה. כך למשל מתפיסת הילדות המודרנית מהבחינה באופן חד בינה לבין הבגרות, נובעת התפיסה הבסיסית של ביה"ס הנוכחי, אפשר לפיה בתהליך החינוכי מבוגרים מכשירים את הצעירים והנוסחה ילדים = תלמידים חסרי סמכויות, מבוגרים = מורים או אחראים באופנים אחרים. כאמור, הבסיס לנוסחה זאת מתערער בדורנו. התפיסה הכרונולוגית באופן בלעדי של קהל-יעד ושל חלוקת התפקידים, שהיא התפיסה הבסיסית ביום לתפקידו של ביה"ס, אינה יכולה

עוד להיות מובנת מאליה ויש מקום לדון בשאלה, כיצד ש להגדיר את קהל-היעד ל ביה"ס: על-פי גיל? רמת קוגניטיבי? בשלות רגשית? או באופן אחר?

3. **הגדרת היחס לקהל-היעד הדומיננטיות בו**: כיצד מגייס הארגון קבוצה אנושית זו לצרוך את מוצריו או שירותיו?
<u>אנומיה</u>: מערכת החינוך מגייסת את קהל-היעד שלה באמצעות כפייה ישירה (חוק חינוך חובה) ועקיפה (בחינות הבגרות והמשקל המכריע שיש להן בקבלה לעבודה). כל זמן שילדים נתפסו כאובייקטים חסרי זכות בחירה, ניתן היה להצדיק את דפוס היחס של מערכת החינוכית אל קהל-היעד שלה, המבוסס על כפייה הבאה לידי ביטוי בחוק חינוך חובה. אלא שכיום חלים שינויים בסטטוס החברתי והלגלי של ילדים. שינויים אלו נובעים מתהליך היעלמות הילדות ומתהליכים הכרוכים בו, אבל גם מתהליכים אחרים המאפיינים את הדור האחרון. תהליך זה מביא לידי שינוי הדרגתי בגישה לילדים. הגישה הפטרנליסטית שהייתה מקובלת במאה האחרונה, ושהדגישה בעיקר את זכויות הרווחה של הילדים על חשבון זכויות הבחירה והזכויות הפוליטיות שלהם, נזנחת בהדרגה לטובת גישה הרואה בילדים בני אדם בעלי זכויות בחירה (במידה מסוימת). נשאלת השאלה: האם ניתן להצדיק את הכפייה האוניברסלית והאחידה שבבסיס המערכת הקיימת?
<u>מערכת החינוך יכולה לתקן את האנומליה בהגדרת היחס לקהל-יעד</u>: תוכן הנוכחי של חוק חינוך חובה אינו יכול להיתפס כמובן מאליו, האם באמת יכול מישהו לטעון כי הכפייה הבלתי מובחנת של כל הילדים ל-12 שנים יכולה להיות מוצדקת היום לאור מטרה חינוכית כלשהי או עיקרון מוסרי מנחה כלשהו? לכן, צריך לדון ברצינות בשאלות: האם צריכה המערכת החינוכית להתבסס על כפייה? ואם כן, התהייה זו כפייה בעלת מאפיינים אוניברסליים או כפייה סלקטיבית ומבחינה? ובכל אחד שני המקרים, מה יהיו מאפייניה של הכפייה?

4. **הגדרות של תכניו**: משיב על השאלה, מה הן הפעולות שמבצע הארגון?
<u>אנומליה</u>: במערכת החינוך הנוכחית מדובר בעיקר בהוראת תכנית הלימודים התאורטיות שרובן אינן רלוונטיות לצרכים של רוב הלומדים בהווה ובעתיד. תכנית זו נבעה מתפיסת עולם אובייקטיבית שהייתה דומיננטית בתרבות המערבית בשנים האחרונות ובמסגרתה ניתן היה להצדיקה ולייחס לה משמעות. זו תפיסה שהכירה בתאוריה של האמת האובייקטיבית או את הידיעה כתכלית העליונה של חיי האדם ולכן קידמה את הלימוד התאורטי. במציאות הפוסט מודרנית מאופיינת הדומיננטיות על רלטיביזם לגווניו השונים. במסגרת הרליטביזים מאבד השיח על האמת המוחלטת את משמעותו ואת חשיבותו. כתוצאה מכך תכנית הלימודים התאורטית הנהוגה במערכת, שביסודה עדיין משקפת את התפיסה האובייקטיבית, מאבדת את ההצדקה ואת משמעותה. לכן עולה השאלה: האם וכיצד יכולה לתפקד מערכת חינוך שעדיין מבוססת במידה רבה על הקניה של ידע תאורטי לשמו?
<u>מערכת החינוך יכולה לתקן את האנומליה בהגדרות של תכניו</u>: החשיבה על פרדיגמה חלופית צריכה להינתק מההנחה המשוקעת עמוק בתודעה המערבית בשנים האחרונות, כי הליכה לביה"ס = לימודים תאורטיים. עומקה של הנחה זו בא לידי ביטוי הן בשפת הדיבור היום-יומי והן בשפת התאוריה החינוכי. "אין לימודים היום" שקול בשפתנו ל"אין צורך ללכת לביה"ס". יש להשתחרר מהשעבוד האוטומטי לתפיסה זאת ולדון מחדש בשאלה מה צריך להיות תכנית הפעולה הבית-ספרית?

5. **המבנה הארגוני שלו**: משיב על השאלה, מה הם דפוסי הניהול, קבלת ההחלטות והתקשורת הבין אישית הנהוגים בארגון? מה הם דפוסי הניהול, קבלת ההחלטות והתקשורת הבין-אישית הנהוגים בארגון?
<u>אנומליה</u>: המבנה הארגוני של המערכת הם היררכיים וסמכותיים המבוססים על ריכוז כל הפועלים בהם באותו מקום ובאותו זמן, ולכן על סגירות יחסית כלפי העולם החיצוני. מוסדות בעלי מבנה זהה היו אופייניים למודרניות. במציאות הפוסט מודרנית המבוססת על שינויים רדיקליים במבנה הארגוני של המוסדות החברתיים בשני היבטים המרכזיים שצוינו. הדבר ניכר במיוחד ברובד הכלכלי, הרגיש ביותר לשינויים המתחוללים סביבו. ברחבי העולם כולו עוברות היום חברות עסקיות שינוי מבני יסודי

בכיוון של דמוקרטיזציה מבנית, ביזור, חלוקה ליחידות אוטונומיות והחלפת קווי פיקוד אנכיים בקווי תקשורת אופקיים. ביה"ס עדיין כפוף כמעט באופן מוחלט לשני עקרונות-העל של המבנה הארגוני המודרני, מבנה הירככי סמכותי מדבר בשפה ארגונית אחרת מהשפה שתלמידיו נחשפים לה וייחשפו לה בעולם החיצוני. לכן הוא דיספונקציונלי בשתי רמות. ראשית, היווצרות פער תרבותיות בתוך ביה"ס לא תוכל שלא לפגוע בתפקידו ובנוסף פער זה מונע מביה"ס המבוסס על מבנה ארגוני של האתמול לשמש מכשיר לסוציאליזציה של המחר. לכן מתעוררת השאלה: האם יש הצדקה וסיכוי להמשך קיומו של ביה"ס כל עוד הוא מתבסס על שני עקרונות אלו?
<u>מערכת החינוך יכולה לתקן את האנומליה במבנה הארגוני שלו</u>: בקהילה דמוקרטית של אנשים הקשורים ביניהם בתקשורת מחשבים ולא במקום מפגש גאוגרפי, יש לשקול מחדש את התשובה על השאלה מהו המבנה הארגוני הרצוי של המוסד החינוכי?

6. **שיטות הפעולה המקובלות בו**: משיב על השאלה, מה הן השיטות שבהן משתמשים הפועלים בארגון כדי להשיג את יעדיהן ברמות השונות?
<u>אנומליה</u>: ביה"ס המודרני מבוסס כמעט באופן בלעדי על שני ערוצי למידה: למידה מספרים ולמידה מהרצאות פרונטליות. אלא ששני המדיה הללו צריכים להתחרות היום עם מדיה אטרקטיביים הרבה יותר. כגון התקשורת האלקטרונית, מחשבים, מולטי מדיה ועוד. סיכוייהם של הספר ושל המרצה הפרונטלי להתחרות עם האטרקטיביות של המדיה האלקטרוניים קטנים. בנוסף, עקב החשיפה המוקדמת של הצעירים לתקשורת האלקטרונית והפנמה מסיבית. הם "חסומים" במידה הולכת וגדלה לדפוסי התקשורת המאפיינים את ערוצי ההוראה המסורתיים. לכן נשאלת השאלה: האם יכול ביה"ס להצליח בתפקידו כמוסד מלמד כל עוד הוא ממשיך להתבסס בעולם הפוסט מודרני על דפוסי התקשורת שאפיינו את העולם המודרני?
<u>מערכת החינוך יכולה לתקן את האנומליה בשיטות הפעולה המקובלות</u>: התפתחות בשני העשורים האחרונים מדגישה את ההבדלים המשמעותיים בין תהליך הלמידה מבחינת דרכי הלמידה הרצויות להם. לכן סביר כי בחירה בין אופני הלמידה וערוצי העברת מידע תקשורת שונים, יימצאו אפקטיביים יותר מספר והרצאה.

שאלות

מהו ארגון אנומלי לפי מאפייני הפוסט-מודרניזם?

המציאות הפוסט מודרנית, אשר אין בה אמת אחת, ויסודות החיים החברתיים והשקפות העולם שונים באופן משמעותי מבעבר. נוצר מצב שבו התפיסות החברתיות השתנו אך עדין לא קמה פרדיגמה חדשה המתאימה לעידן הפוסט מודרני וכתוצאה מכך, קיים פער גדול בין מערכת החינוך למציאות החברתית העכשווית. ארגון אנומלי זהו מושג שטבע תומס קון. ארגון שחלה חריגה בהתאמה בין אחד או יותר מהפרמטרים המהותיים שלו, לבין המציאות שבה הוא צריך לפעול. הכוונה היא שהיסודות, הפרמטרים של מערכת הארגונית כבר לא מתאים למאפיינים, לפרמטרים של המציאות שסביב המערכת.

"מערכת החינוך בעולם המפותח היא כיום ארגון אנומלי" הציגו את הסבר של המחבר לטענה זו, והוסיפו עמדה מנומקת משלכם לטענה ולהסבר אפשל העזר בדוגמאות.

לפי קון חל משבר בפרדיגמה מדעית דומיננטית או במדע נורמלי כאשל חלה "חריגה בהתאמה שבין התאוריה והטבע" משבר זה יותר את המעבר למדע לא נורמלי ובעקבותיו לפרדיגמה לופית. בהשאלה ממונחיו של קון ניתן לאפיין ארגון אנומלי כארגון שחלה חריגה בהתאמה שבין הפרמטרים המהותיים שלו לבין המציאות שבה הוא צריך לפעול, או כארגון שצריך להתמודד עם בעיות מסדר שני וזאת לעומת ארגון נורמלי, שאינו סובל מחריגה כזאת והוא מתמודד רק עם בעיות מסדר ראשון.
מכאן ניתן להעלות את ההשערה כי מערכת החינוך בעולם המפותח היא כיום ארגון אנומלי. מתפתח במהירות דיסוננס בינה לבין המציאות שבה היא פועלת. הנחה זו מתבססת על שתי קרטריונים של עובדות: עובדות המתייחסות לבעיות התפקודיות המתגברות של המערכת בכל המישורים של פעולתה,

ועובדות המלמדות על תהליך של אבדן המשמעות או הפונקציות של התפיסה הדומיננטיות של הפרמטרים המהותיים למערכת במסגרת המציאות התרבותית-חברתית בפוסט מודרנית. לדוגמא: חלה התערערות בהגדרות המקובלות של מטרות החינוך. ההתערערות הזאת היא תוצאה של תפיסת העולם הרלטיביסטית המאפיינת את הפוסט-מודרניות. רמת היסוד של החינוך נתפס באופן מסורתי כתהליך המיועד להביא לידי העלאת התלמיד מדרגות הקיום האנושי של סיפוק צרכים חומריים, לרמה רוחנית שבה האדם חי למען אידיאל אל-חושי כגון צדק חברתי או הגשמה. עקב המהפכה הלרטיביסטית, כל המטרות הללו שהנחו מערכות חינוך וחברות אנושיות, איבדו את תוקפן. מטרתה של מערכת החינוך היום צריכה להיות עידוד המימוש העצמי של הפרט שזוהי המטרה העולה מהאינדיבידואליזם ־ הערך המרכזי במציאות של החברות הדמוקרטיות הפוסט-מודרניות של היום.

מושגים

פוסט-מודרניזם

במציאות הפוסט מודרנית אין אמת אחת, אין אמונה אחת משותפת, היסודות של החיים החברתיים שונים באופן משמעותי לעומת היסודות שאפיינו את התקופה המודרנית גם ביחס למוסדות חברתיים, גם ביחס לתפיסת הפרט, האדם ומימושו, מקומו של האדם בעולם ועוד... התפיסה הפוסט מודרנית של המציאות הפוסט מודרנית משמשת אתנו כדי להגדיר ולהסביר למה מערכת החינוך נמצאת במשבר כל כך משמעותי. תומס קון טען שאנחנו נמצאים בעידן שבין התערערות הפרדיגמות הישנות, הוא אומר שמצד אחד אנחנו נמצאים בעידן של התערערות הפרדיגמות הישנות המודרניות, כל אותן אמיתות או תפיסות עולם של העידן המודרני, מצד שני עוד לא נוצרה פרדיגמה אלטרנטיבית, עוד לא נוצרה תפיסת עולם שתחליף את תפיסות העולם המודרנית, לכן אנחנו נמצאים בתקופה של אי וודאות, תקופה של טשטוש, אנחנו נעים בין עולם כאוטי, עולם של תוהו ובוו.

עולם כאוטי

מושג המתאר את מצוקת מערכת החינוך הנובעת מן הפערים בין מערכת החינוך למציאות העכשווית. ארגון שאין בו התאמה הוא כאוטי ־ לא מונע או מכוון לתכלית כלשהי. הפרמטרים שלו לא עכשוויים, אשר לא מתאים עצמו לסביבה הקיימת.

ארגון אנומלי

המציאות הפוסט מודרנית, אשר אין בה אמת אחת, ויסודות החיים החברתיים והשקפות העולם שונים באופן משמעותי מבעבר. נוצר מצב שבו התפיסות החברתיות השתנו אך עדין לא קמה פרדיגמה חדשה המתאימה לעידן הפוסט מודרני וכתוצאה מכך, קיים פער גדול בין מערכת החינוך למציאות החברתית העכשווית. ארגון אנומלי זהו מושג שטבע תומס קון. ארגון שחלה חריגה בהתאמה בין אחד או יותר מהפרמטרים המהותיים שלו, לבין המציאות שבה הוא צריך לפעול. הכוונה היא שהיסודות, הפרמטרים של מערכת הארגונית כבר לא מתאים למאפיינים, לפרמטרים של המציאות שסביב המערכת.

אנומליה מודעת

אנומליה מודעת מתייחסת למצב שבו חלק מההוגים החינוכיים ומקבלי ההחלטות במערכת החינוך יחפשו פרדיגמה חדשה שתתאים למציאות החינוכית העכשווית וכך ייווצר ארגון אנומלי מודע. לדוגמא: מצד אחד מערכת החינוך מתיימרת לשוויון הזדמנויות ומצד שני מחנכת למצוינות, כאשר תהיה הפרדה מובהקת בין ההנחות, מערכת החינוך תהפוך אנומלית.

רלטיביזם

זאת תפיסה הגורסת כי אין אמת אחת מוחלטת, אלא ערך יחסי בלבד הנקבע על פי הבדלים בתפיסה

ובשיקולי דעת. האמת היא יחסית. כל דבר שאדם חושב או מאמין בו עומד למבחן בזמן ובמקום בו הוא מתרחש. אין אמת או אמונה שטובה יותר או נכונה יותר מאחרות.

אינדיבידואליזם

זו תפיסה שבה הפרט נתפס כיחידה העומדת בפני עצמה. החברה והכלל הם לא המרכז אלא האדם הוא המשמעותי והחשוב. הפרט הוא ייחודי, אוטונומי ועצמאי. בתפיסה זו כל אדם רואה את עצמו כבעל ערך והוא קובע מה נכון בשבילו ועבורו. עמדה זו רואה בחופש המחשבה והביטוי של הפרט כחשובה יותר מהאינטרס של החברה והחברה לא נמצאת במרכז. בנוסף עמדה זו תמיד תעדיף לפלורליזם, זכויות הפרט וליברליות. אדם שמגדיר את עצמו כאינדיבידואליסט, יתנגד למסורת ויקבע בעצמו במה הוא מאמין ולא ייתן לסביבה לקבוע עבורו את השקפותיו.

בהצלחה!